اتحاد الكتاب العرب
دمشق



د. علي وطفة

رأسمالية المدرسة في عالم متغير

الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي و المناهج الخفية

سلسلة الدراسات (4)
2011

رأسمالية المدرسة في عالم متغير

الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية

البريد الالكتروني: E-mail net.sy@Vunecri
aru@net.sy

موقع اتحاد الكتاب العرب على شبكة الإنترنت
http://www.awu-dam.com

الإخـراج الفـني: سـنديا عـثمان
وفـاء الـساطي
تـصميم الغـلاف: هـادي نجـم الدين

أ.د. علي أسعد وطفة

رأسمالية المدرسة في عالم متغير

الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية

منشورات اتحاد الكتاب العرب
دمشق

سلسلة الدراسات (4)
2011

مقدمة الكتاب

المدرسة: حضور إنساني أم احتضار رأسمالي؟

"لقد أسسوا المدارس، ليعلمونا كيف نقول نعم بلغتهم"
(من رواية موسم الهجرة للشمال، للأديب السوداني، الطيب الصالح).

ما زال الوعي التربوي العام السائد في بلادنا أسير الرؤية التقليدية السحرية إلى المدرسة بوصفها المكان الذي يتفتق بعطاء المعرفة، ويتضوع بأريج العلم، ويعبق بمعاني الحكمة، وينهض بأسرار الجمال، ويقدح بأنوار الحقيقة في تدفق ضوئي غامر يتعانق فيه سمو المعاني بألق الدلالات.

ومما لا شك فيه أن هذه الصورة الجميلة عن المدرسة قد تشكلت وتبلورت عندما كانت المدرسة عبر تاريخها الطويل عنوان عطاء إنساني حرّ ينهض بالإنسان إلى مراتب الحق والخير والجمال، وعندما كان روادها يشكلون طليعة من رسل الحق والخير والمعرفة والجمال، أي في الزمن الذي كانت فيه المعرفة التي تبثها المدرسة تعبق بطابعها الإنساني والأخلاقي والغائي دأباً على تشكيل العقول وبناء النفوس على مقاييس السمو الأخلاقي والإنساني تجسيداً لقيم المعرفة والحق والعدل والخير والغنى والجمال.

لقد تأصلت هذه الصورة الجميلة عن المدرسة في الوعي العام، وارتسمت في الوجدان تحت مطارق الشعارات والكلمات التي تعلمناها منذ الصغر حول المدرسة والمعلم والرسالة التربوية وقيمة العلم وعظمة المعلم وقدسية المعرفة وقداسة العقل، وهي المفاهيم التي رسخت في العقل الباطن وبقيت أصيلة في الوجدان العام دون تغيير أو تعديل يذكر على مرّ الأيام والأزمان.

ولكن هذه الصورة الجميلة للمدرسة ليست على جمالها في مدرسة اليوم، فالمدرسة لم تستطع - تحت معاول التغير ومطارق التحول - أن تحافظ على صورتها الجميلة، حيث فقد المعلم ألق الصورة التي رسمت له في الماضي، ولم تعد المعرفة العلمية غائية كما كانت في الأمس إذ سقطت في مستنقع الأداتية والنفعية الخالصة.

لقد فقدت المدرسة اليوم كثيراً من بريقها الإنساني وتألقها الأخلاقي تحت وقع تحولات رأسمالية جديدة تختزل الإنسان إلى أبعاده الوثنية المادية، وتغتال الطابع الإنساني للمدرسة، وتسحق أعماقها الأخلاقية، وتوظفها كأداة مدمرة لإنسانية الإنسان وقيمه الإنسانية. فمدرسة اليوم تحتضر على مذابح التقدم المادي الرأسمالي، وتذهب ضحية الشهوات الرأسمالية الزاحفة نحو المال والربح والقوة والسطوة والسيطرة، حيث تقدم رسالتها الإنسانية قرباناً في مواسم انتصارات الرأسمالية الجديدة التي تأخذ صورة عولمة جارفة زاحفة لا تبقي ولا تذر، وعلى هذه الصورة يتم تدمير الجانب الإنساني في الإنسان الذي يحتطب ليزود النظام الرأسمالي الجديد بالقدرة على الانطلاق إلى غاياته المادية والنفعية المطلقة.

لقد أبدعت العولمة بأدواتها الذكية تمائمها التربوية، وتعويذاتها السحرية، للسيطرة على مقدسات الأنظمة التربوية وروحها، واحتواء طاقتها الإنسانية، ومن ثم توظيفها للسيطرة على السوق، وتحويلها إلى مؤسسة رأسمالية بامتياز في وظائفها وغاياتها. واستطاعت في هذا المسار أن توظف أدهى الأدوات وأذكى الممارسات لقتل الروح الإنسانية في المدرسة، وتحويلها إلى جسد رأسمالي يعيش على إيقاعات القيم الرأسمالية الجديدة القائمة وعلى مقاييس الجشع الرأسمالي طلبا للثراء والقوة والربح في ميادين العرض والطلب.

والأدهى من ذلك كله، أن الرأسمالية العالمية الجديدة تعمل وبطرق خفية ذكية على تغيير المدرسة من القاع وفي العمق والإبقاء على تموجات السطح بشواطئه الجميلة؛ فالتغيير والتدمير يحدثان في العمق المدرسي دون أن تبدو آثار هذا التدمير في السطح، أي في الصورة الخارجية للمدرسة، التي ما زالت من حيث الشكل كما كانت في الماضي معادلة إنسانية جميلة ترتسم في معادلة العلاقة الخلاقة بين المعلم والطالب والرسالة والأمل والحياة والقيم والحق والخير والجمال، أما في

العمق المدرسي وعلى خلاف ذلك فتعتمل كل معاول الهدم والتدمير التي تطبق على المعادلة الإنسانية تسويداً لقيم الربح والتنافس والتسويق والتسابق وانسجاماً مع قوانين السوق بما يعتمل فيه من صراع وعرض وطلب وربح واصطفاء وابتزاز.

فنحن اليوم إزاء صورتين للحقيقة المدرسية، صورة إنسانية تطفو على السطح، وصورة أخرى حقيقته تستقر في الأعماق. وهكذا تبدو الصورة الإنسانية التي تطفو على السطح جميلة صافية نقية، أما الصورة التي تستقر في الأعماق فهي صورة النار والبركان والحجر، وما أشبه مدرسة اليوم بالمحيط الذي يستريح على جمال الشواطئ بينما تعتمل في أعماقه السحيقة اندفاعات الزلازل وثورات البراكين المدمرة!

ومما يؤسف له أن الوعي التربوي العام مأخوذ بمشاهد السطح وأوضاعه الجميلة دون أن يغوص في الأعماق ويتحرى في ظلماته وتياراته العنيفة. فمن منا اليوم لا تمتلكه مشاعر الرضا والإحساس بالنشوة الوطنية على إيقاعات التقارير الوطنية للتعليم في بلداننا المتخمة بالمؤشرات الإحصائية عن إنجازات السياسات التربوية الكبرى في ميدان التربية والتعليم، من حيث النمو المتسارع في عدد المدارس، واقتحام معاقل التسرب، واختراق جدران محو الأمية، واتساع الجامعات وتنوعها، وارتفاع عدد الخريجين، وازدياد مخصصات التعليم من الدخل القومي؟! وغالباً ما تتجلى هذه التقارير التربوية في صورة خطب سياسية تبتهج وتُبهج شعوبها وتفاخر بعدد الإنجازات التربوية التي تحققت، كالزيادة في عدد الطلاب والجامعات والمدارس والفصول، ومن ثم فإن هذه الخطب تذكرنا دائماً بالخطوات الكبيرة المتحققة في ميادين التربية والتعليم تحقيقاً لإلزامية التعليم ومجانيته وشموليته وديمقراطيته ونسب الإنفاق عليه.

ومما لا شك فيه أن الخطاب التربوي الرسمي السائد يضعنا إلى حدّ ما في صورة الإنجازات المادية الملموسة المتحققة واقعياً في ميدان التربية والمدرسة، ولا يتجنى كثيراً على حقيقة الامتداد الكمي والتوسع البنيوي للأنظمة التعليمية، بل يقدم لنا في كثير من الأحيان معالم الصورة الخارجية الكمية لأوضاع التعليم وتحدياته وطموحاته، ولكن هذا الخطاب لا يضعنا أبداً ـ وهو بالطبع لا يستطيع لقصور في إمكانياته العلمية والنقدية ـ في صورة المشهد الأيديولوجي والفعاليات

الخفية المستترة الكامنة في عمق هذه الأنظمة التربوية وفعالياتها التعليمية ؛ فالمشهد السطحي الذي تقدمه التقارير والبيانات تكاد تخلو من أي وصف حقيقي للفعاليات القيمية والوظائف الطبقية والأخلاقية المتأصلة في التكوينات الوظيفية لهذه الأنظمة التعليمية ، بل تنأى كلياً عن تصوير الجوانب الاصطفائية والإقصائية للمؤسسات المدرسية والتعليمية ، كما تغفل إشاراتها إلى المضامين الاستلابية القائمة في المؤسسات المدرسية التي تصطفي النخب ، وترسخ التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين أفراد المجتمع وفقاً لانتماءاتهم الاجتماعية والطبقية.

فالصورة التمجيدية في الخطاب الرسمي لأوضاع التعليم وإنجازاته الكبرى تخفي في الظل منظومة من الحقائق والوقائع التي تنذر بالخطر ، وتغفل عن قصد وعن غير قصد عن كثير من الممارسات التربوية المدمرة التي تعتمل في صميم هذه المؤسسات وعمقها ، وتنذر بعدمية تربوية فائقة المقاييس والمعايير. وهذا الخطاب التمجيدي يتصف دون أدنى شك بقدرته على التضليل والتدليس في نشاط يهدف إلى ذر الرماد في العيون وإخفاء الحقائق التي يندى لها واقعنا التربوي بالمهانة والخجل. **فالخطاب السياسي السائد عن الإنجازات والانتصارات لا يعدو أن يكون أكثر من مخادعة تربوية كبرى تضع في الخفاء ما لا يمكن الإعلان عنه والتصريح بوجوده من ممارسات تربوية اغترابية استلابية طبقية مضادة للإنسان والكرامة الإنسانية.**

ولكي نكون في دائرة الموضوعية يتوجب علينا أن نعلن **أن أصحاب هذا الخطاب هم أكثر الناس انخداعاً** بأوهام التقدم التربوي والإنجازات في ميدان التعليم. ويجب أن نعلن أيضاً بأن منتجي هذا الخطاب **هم أقل الناس قدرة على قراءة ما يعتمل في داخل أنظمتهم التربوية من أسرار وما يكتنفها من غموض وما يدور فيها من فعاليات تربوية استلابية واغترابية.**

وهذا الخطاب الرسمي قد لا يختلف كثيراً عن الخطاب العلمي السائد الذي لم يستكشف أبعاد الأنظمة التربوية السائدة وفعالياتها الجوهرية ، وقد يكون هذا الأخير مسؤولاً إلى حد كبير عن الطابع الشكلي والسطحي للخطاب الرسمي الذي يغتذي من معين البحوث الجارية في ميدان المدرسة ، وهي بحوث تعوم على السطح وتتجنب الغوص في القاع واستكشاف الأعماق. وقد أثر هذا الخطاب بشقيه العلمي

والسياسي الرسمي في تشكيل الوعي التربوي العام في المجتمع الذي يفتقر إلى المعطيات الجوهرية حول فعالية التعليم ودينامياته الأيديولوجية والسياسية. فالوعي التربوي العام ما زال مأخوذا بالعناوين الكبرى التي تطرحها الأيديولوجيا السياسية والطبقية للتعليم والتربية، حيث يتشدق أغلب التربويين بخطاب الإنجازات، ولغة البيانات، ولهجة المؤشرات التربوية التي تدل على سلامة الأنظمة التربوية ومكانتها في الحياة الاجتماعية والسياسية دون دراية بالأبعاد الحيوية الأيديولوجية لهذه الأنظمة وغاياتها.

وفي خضم هذا الواقع الملتبس تجب الإشارة إلى حضور طليعة نقدية واسعة من المفكرين والباحثين والمربين الذي أخضعوا أنظمتهم التربوية للنقد والتأمل، وكشفوا عن مواطن الضعف والقصور في بنيتها ووظيفتها، واستطاعوا في سياق رؤيتهم النقدية تناول مختلف جوانب الضعف والقصور في المنهج والمعلم والممارسات التربوية والأخطاء والسياسات القائمة. ولكن قلة قليلة من هذه النخب الفكرية استطاعت أن تذهب إلى أبعد من ذلك سعياً إلى استكشاف الخفي والكامن والمستتر والغامض في بنية الأنظمة التربوية ووظائفها الأيديولوجية، وذلك لأن هذه الجوانب الخفية تتميز بدهائها وقدرتها على التخفي والتدليس والمراوغة في المكان والزمان حيث يصعب استكشافها وتعيينها وتحديد أبعادها وملابساتها وديناميات وجودها. فالجوانب الأيديولوجية الخفية في الحياة المدرسية تتميز بدرجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد وتحتاج إلى أدوات معرفية متقدمة وطاقات نقدية متفردة في عملية التقصي والاستكشاف.

ولا يمكننا أيضاً أن نغض الطرف عن الجهود الكبيرة التي تبذلها طليعة من المفكرين التربويين في عملية استكشاف الفعاليات الخفية والأيديولوجية للأنظمة التعليمية وإدانتها، وعلى الرغم من أهمية الجهود التي بذلوها، فإن هذه الجهود ما زالت متفرقة وضائعة، ولم تشكل بعد قوة فكرية ثقافية مؤثرة في الوعي التربوي العام الذي ما زال مأخوذاً بمعطيات سطحية وشكلية عن قضايا التعليم والفعاليات التربوية في جسد المؤسسات التربوية. وما زالت الساحة الفكرية تحتاج إلى المزيد من التطلعات الفكرية الجديدة والممارسات النقدية الساخنة كي يأخذ الفكر التربوي النقدي مكانه ودوره في خريطة الفكر التربوي المعاصر.

فالوعي التربوي في بلدانـنا مأخوذ بظاهـر الأمـور ولـيس بوشـائج حـركتها الداخلية ومـا يعتمل فيها من حقائق وممارسات على مبدأ " لك من الأمر ما ظهر وليس عليك منه ما خفي وما سُتِر"، ومن المذهل اليوم أن مفكرين تربويين يشهد لهم بالعطاء والعناء يقعون تحت سطوة ظاهر الأمور دون التوغل في الأعماق والبحث في دهاليز الأماكن المظلمة والردهات الخفية في الواقع التربوي المعاصر.

وتحت تأثير هذا الغياب الكبير للفكر التربوي النقدي يجد الوعي التربوي العام نفسه مثقلاً بأوهـام كـبرى عـن المدرسـة والتربـية والتعلـيم، متأثـرا بالمغالطـات والـضلالات الـتي ارتبطت بوظيفة المدرسة ودورها وفلسفاتها وبنيتها وديناميات عملها. وهذا الأمر قد ينسحب جزئياً على الوعي التربوي المتخصص الذي نجده لدى أجيال من الأكاديميين والجامعيين، ولدى كثير من الكتاب المفكرين الذين لم يستطيعوا تجاوز عتبة الرؤى السطحية الشكلية لوظيفة النظام التعليمي ودوره في الحياة الإنسانية للمجتمعات المعاصرة.

والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة اليوم هو: أين الرسالة الإنسانية للمدرسة المعاصرة؟ وأين دورها الأخلاقي؟ وما موقع رسالتها السامية في عالم شديد التحول والتغير والتسارع؟ أين الدور الحضاري والإنساني لمدرسة اليوم في ظل عولمة مادية جارفة زاحفة؟ أين الدور الإنساني والأخلاقي والحضاري للمدرسة في ظل رأسمالية جديدة تدور رحاها لتطحن كل القيم والمعايير الإنسانية التي عرفتها المدرسة عبر تاريخ الإنسانية الطويل؟

هل يمكن للمدرسة اليوم أن تؤدي أدواراً مختلفة لرسالتها الإنسانية؟ هل يمكن للمدرسة أن تتحول كلياً إلى مدرسة بورجوازية أو رأسمالية نفعية لا أنسنة فيها ولا قوة روحية؟ هل تحولت المدرسة حقاً إلى مؤسسة للتمييز والإكراه والاصطفاء الرأسمالي الجديد؟ هل يمكن للمدرسة أن تتحول إلى ممارسة برجوازية اغترابية؟ هل تحولت المدرسة في عصر الصورة والميديا والعولمة والثورات الرقمية والمعرفية إلى مؤسسة استلابية؟ هل فقدت المدرسة دورها الإنساني ورسالتها الأخلاقية؟ هل أصبحت مؤسسة للقهر والاصطفاء والعنف؟ هل أصبحت مؤسسة طبقية تمارس وظيفة التقسيم الطبقي؟ هل هي حقاً مؤسسة أيديولوجية تنتج وتعيد إنتاج ثقافة

الهيمنة والسيطرة للأنظمة السياسية القائمة وللطبقات التي تسود وتهيمن؟ هل تعمل على بث أيديولوجيا الدولة أيديولوجيا الهيمنة والقمع والسيطرة؟

وإذا كانت المدرسة قد قلبت ظهر المجن لرسالتها الأخلاقية، وتنكرت لدورها الإنساني، وتنكبت كل أسلحة القهر والاصطفاء والتمييز، وتبنت كل القيم التي فرضتها عولمة زاحفة ورأسمالية متجددة تخلع جلدها في كل يوم لتظهر في حلة جديدة متجددة فما الأدوات والفعاليات الذكية الخفية التي تمارسها في عملية الاصطفاء الاجتماعي؟ كيف تمارس الاصطفاء والرمز والعنف الرمزي والقهر الأخلاقي ضد الفقراء والمسحوقين وأبناء الطبقات الهامشية المغفلة المنسية؟

وإذا كان قد ساد في الوعي العام أن المدرسة تقدم وحياة وحركة ونشاط وجمال وأخلاق وقيم وتحضر وعلم ومعرفة، فإن السؤال الكبير الذي يطرح نفسه: هل هذه أوهام أم أصنام أم أقنعة مزيفة؟ هل ترمز المدرسة حقيقة إلى هذه القيم السامية وتجسدها أم أن ما تأصل في الوعي هو زيف وأوهام وضلالات تخفي الوجه الخفي للمدرسة؟ فهل للمدرسة أوجه خفية وممارسات فاضحة في دائرة الصمت البارد خلف الستائر المهيبة؟ أسئلة أخرى وجيهة مشروعة يطرحها هذا الكتاب ويسعى إلى فك رموزها واستكشاف خفاياها وأسرارها. تلك هي الأسئلة المحورية التي تشكل منطق هذا الكتاب ومنهجه ولحمته وغايته.

وهنا يجب علينا أن نعلن في هذه المقدمة أن ثمة تحولات عميقة وجوهرية قد حدثت في بنية المدرسة ووظائفها وديناميات وجودها وحركتها، وأن عوامل اجتماعية وتاريخية قد فرضت هذا التحول الجوهري في بنية المدرسة ووظيفتها، ومما لاشك فيه أن العولمة وتطور النظام الرأسمالي الجديد قد أحدث ثورة في عالم التربية وزلزالاً مدمراً في وظائفها، والمدرسة تحت وقع هذا الزلزال الكبير قد تحولت – وهي ماضية في تحولها – إلى مدرسة برجوازية ورأسمالية بامتياز، وهي في دائرة هذا التحول تفقد طاقتها الإنسانية وقدرتها على بناء الروح الحقيقة للإنسان الخلاق. لقد تحولت المدرسة وهي ماضية في هذا الاتجاه إلى مؤسسة اقتصادية تفتقر إلى الدلالة والمعنى لتعلن بأن القيم المادية قد أصبحت جوهر الفعاليات التربوية والتعليمية.

وباختصار المدرسة قد تحولت إلى مؤسسة رأسمالية، واستطاعت في دائرة هذا التحول أن تنمي في ذاتها فعاليات استلابية جديدة تمتاز بالقدرة على التخفي والتحرك في الظل دائماً وهي التي تعطي للمدرسة من حيث الشكل صورة ترمز إلى معاني التقدم ولكنها في مضمونها تنزع إلى ممارسة الاستلاب ووضع روادها ومريديها في دائرة الاغتراب، حيث تمارس استلاباً فكرياً واغتراباً طبقياً بأدوات عبقرية تتصف بقدرتها على التخفي والظهور من جديد في صور ومعاني ودلالات مخادعة مراوغة.

هدفنا في هذا الكتاب استجواب العوالم الخفية والذكية للمؤسسة المدرسية سعياً إلى إسقاط الأقنعة المزيفة والأوهام التي تتغلغل في الوعي التربوي العام والخاص. ومن أجل هذه الغاية بُنيَت فصول هذا الكتاب في ضوء النظريات والتصورات الفكرية الجديدة التي تمرست في خوض العوالم الخفية للتربية وفي الكشف عن متاهاتها الغامضة في رحلة استكشاف لطبيعة المدرسة وبنيتها ووظائفها والممارسات البيداغوجية الخفية الكامنة في أعماقها.

ومما لا شك فيه أن فصول هذا الكتاب لم ترتسم دفعة واحدة بل تشكلت عبر صولات وجولات من الأبحاث والدراسات العلمية التي أجريناها عن الجوانب الكامنة والصامتة في الحياة المدرسية، وهي من وحي عدد كبير من الدراسات والأبحاث التي أجريناها في مسيرتنا العلمية منذ بداية هذا القرن أي خلال عقد ونيف من الزمن كانت فيه مسألة المدرسة قد احتلت مركز الصدارة في اهتماماتنا وأبحاثنا ودراساتنا.

وإننا نجزم بأن هذا العمل لم يكتمل ولن يكتمل إلا بجهود كبيرة لعدد كبير من الباحثين والدارسين والمفكرين العرب الذي نضع بين أيديهم هذا الكتاب الذي نرجو له أن يكون قادراً على استكشاف واقع المدرسة والإجابة عن التساؤلات الحيوية التي طرحناها في هذه المقدمة، كما نرجو أن تكون المحاججات التي نقدمها عن دور المدرسة ووظائفها الخفية قادرة على التأثير في الوعي التربوي العام بوضعية المدرسة ووظائفها ودورها في مجتمع شديد التغير والتبدل والتطور.

الفصل الأول

الدور الاستلابي للمدرسة في النظام الرأسمالي الجديد

"التربية آلة للتلاعب والتناوب، تعمل على تشويه وعي الإنسان، وإلغاء ذاته، وإخضاعه للسلطة المطلقة للدولة" (نيتشه)

تشهد الأنظمة التربوية العالمية، منذ ثمانينات القرن الماضي حتى اليوم، نسقاً متواتراً من الإصلاحات التربوية التي تشكل في جوهرها استجابة موضوعية لمتطلبات الاقتصاد الرأسمالي الليبرالي الجديد. وفي ظل هذه الإصلاحات التربوية المتعاقبة وجدت المدرسة نفسها في أحضان السوق الاقتصادي الرأسمالي تخضع لقوانينه وتتفاعل مع معطياته وتستجيب لمتطلباته، وهي في دائرة التجاوب مع النظام الاقتصادي الجديد، بدأت تمارس دورها الرأسمالي في نسق فعاليات تربوية ثلاثية الاتجاه: فهي في البداية، تقوم بتزويد السوق الاقتصادية بكفاءات قادرة على التكيف مع مختلف الظروف المتغيرة للحياة الاقتصادية الرأسمالية في عصر العولمة؛ ثم تعمل بعدها، أي في المرحلة الثانية، على بث ثقافة الاستهلاك بين المتعلمين وبناء الإنسان المستهلك بامتياز لتشجيع دورة الإنتاج الرأسمالية؛ وأخيرا، تعمل في المرحلة الثالثة من تطورها على أن تحقيق الاندماج الكلي في آلية السوق الرأسمالية متحولة بذاتها إلى مؤسسة رأسمالية بنيوية بامتياز[1].

---

[1] علي أسعد وطفة، التسويق الرأسمالي للمدرسة: النموذج الرأسمالي الجديد للتربية في زمن العولمة، التربية القطرية، العدد 163 السنة السادسة والثلاثون، ديسمبر 2007 (صص 92 -108).

لقد كانت العلاقة التاريخية ما بين النظام الرأسمالي والمدرسة في الماضي علاقة إشكالية، إذ طالما حاولت المدرسة أن تنفلت من عقال هذه الرأسمالية المتوحشة لتمارس دوراً ثقافياً إنسانياً يتجاوز حدود السوق وآليات اشتغاله، وقد حققت نجاحاً كبيراً في مراحل تاريخية معينة وفي مناطق محددة من العالم، ولكن النظام الرأسمالي لم يكف أبداً عن محاصرة المدرسة والعمل على توظيفها في خدمة دورته الرأسمالية، وقد عرفت هذه العلاقة بين المدرسة والنظام الرأسمالي أطواراً عديدة تتصف بطابع التشاكل والتعقيد والتغاير.

أما اليوم فإن النظام الرأسمالي الجديد، المزهو بانتصاراته الحداثية وما بعد الحداثية، يطالب المدرسة بتحقيق هدفين أساسيين: **يتمثل الأول في إنتاج أناس مؤهلين جيداً لأداء أدوار رأسمالية تسويقية للنهوض بقدرات النظام الرأسمالي؛ ويتمثل الثاني في إنتاج طبقة عمالية بروليتارية قادرة على الوفاء بمتطلبات هذا النظام وتلبية احتياجاته**[1]. ووفقاً لهذا الدور الثنائي الجديد للمدرسة، يمكن التمييز بين مرحلتين أساسيتين متضافرتين وظيفياً: **في المرحلة الأولى** يتم إخضاع المدرسة لمنطق الرأسمال وقانونياته الخاصة، أي، تعليم الأفراد وفقاً لمتطلبات الحياة الرأسمالية المتغيرة عبر الزمان والمكان. **وفي المرحلة الثانية** يتمّ ترويض المدرسة لإنتاج طبقة عاملة وتزويدها بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها رأسمالياً. وهذه الفعاليات لا تتم على نحو انسيابي، لقد قاومت المدرسة وما زالت تقاوم، وارتَدَتْ هذه المقاومة تاريخياً حلَّة الصراع الطبقي الذي اتخذ متراساً له بين جدرانها. وما زالت هذه المدرسة تصادم وتناضل للمحافظة على دورها الإنساني، **ولكنها اليوم وفي دائرة هذا الصراع الطبقي تجد نفسها تحت قصف ثقيل لعولمة جارفة متوحشة لا تهادن، تعمل على تفكيك المدرسة وتفريغها من مضامينها الإنسانية.**

وإنه لمن المؤكد أن تاريخ تطور المدرسة لا ينفصل عن الصراع بين القوى الاجتماعية والسياسية، حيث كانت المدرسة ساحاً للصراع الشرس بين

---

[1] انظر: علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها، مكتبة الطالب، الكويت، 2003.

أيديولوجيات فكرية وسياسية متضاربة متناقضة. وقد عرفت المدرسةُ تاريخياً ثلاث مراحل تاريخية متعاقبة في ظل النظام الرأسمالي:

في المرحلة الأولى، تم تأسيس المدرسة من قبل البرجوازية كمؤسسة تربوية منفصلة عن وظيفة الإنتاج الرأسمالي لأداء أدوار أيديولوجية ضد الإقطاع والبروليتاريا في آن واحد. حيث قامت بتحويل المدرسة إلى أداة أيديولوجية من أجل فرض هيمنة الثقافة البرجوازية في مجال العمل والحياة والإنتاج. والمدرسة في هذه المرحلة مطالبة بالإضافة إلى بث المعرفة العلمية بالعمل على بناء " مواطنين صالحين" يتمثلون الأخلاق البرجوازية، ويقاومون احتمال وجود ثقافة عمالية مستقلة.

وفي المرحلة الثانية، عُهِدت إلى المدرسة عمليةُ تزويد النظام الرأسمالي باليد العاملة المؤهلة والكفاءات والخبرات العلمية الضرورية من أجل تطوير الصناعة وتنمية المؤسسات الرأسمالية. وفي هذه المرحلة لم تعد وظيفة المدرسة قاصرة على بث القيم البرجوازية حيث أصبحت معنية منذ اللحظة -بالإضافة إلى وظيفتها الأيديولوجية –بتطوير المعرفة العلمية الضرورية في عملية الإنتاج الرأسمالية حيث تؤدي دوراً اقتصادياً رأسمالياً يتميز بدرجة كبيرة من الوضوح.

وفي المرحلة الثالثة، بدأت عملية دمج المدرسة في العملية الإنتاجية وتحويلها إلى مؤسسة رأسمالية ترتبط جوهرياً بعجلة الإنتاج الرأسمالي والصناعي. حيث بدأت المؤسسات الرأسمالية نشاطاً واسعاً لدمج المدرسة كلياً في نسق الحياة الوظيفية للمجتمع الرأسمالي الصناعي وتلبية احتياجاته التربوية والاستهلاكية. وبعبارة أخرى بدأت المدرسة تتحول إلى أداة رأسمالية بوظائفها وبنيتها وأدوارها التربوية، وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه رأسملة المدرسة[1].

1- الوظائف الرأسمالية الجديدة للمدرسة

أدت التحولات التكنولوجية والتقانية المتسارعة في ظل العولمة الرأسمالية الجديدة إلى تغير في متطلبات النظام الرأسمالي، حيث اشتد الطلب الرأسمالي على

---

[1] علي أسعد وطفة، التسويق الرأسمالي للمدرسة: النموذج الرأسمالي الجديد للتربية في زمن العولمة، التربية القطرية، العدد 163 السنة السادسة والثلاثون، ديسمبر 2007 (صص 92_ 108).

القوى العاملة المرنة القادرة على التكيف في مختلف الظروف المتغيرة، والقادرة على تلبية حاجات الرأسمالية الجديدة. وقد فرض هذا الاحتياج الجديد نمطاً جديداً من التفاعل بين المدرسة والنظام الرأسمالي، فلم تعد الأولوية لعملية تحويل المعرفة والثقافة، كما كان هو الحال في المدرسة التقليدية، حيث بدأ الاهتمام الرأسمالي الجديد يُعطي أهمية كبيرة لعملية بناء المرونة الوظيفية، والقدرة على التكيف مع المستجدات الاقتصادية والتكنولوجية للعصر الجديد، عن طريق التأهيل التربوي، وبدأ التركيز على المهارات والمرونة والفاعلية والمبادرة، حيث احتل هذا الجانب مركز الصدارة والأولوية في المدرسة الرأسمالية المعاصرة التي بدأت تستجيب مباشرة للحاجات الاقتصادية والمهنية المباشرة للنظام الرأسمالي الجديد.

فالتحولات التي شهدتها القوى المنتجة أدت إلى تعديل النظام التربوي وفقاً لمعايير جديدة. ومما لا شك فيه أن ظهور التكنولوجيا الجديدة للمعلوماتية ووسائل الاتصال، وتطور إمكانية الفرد للعمل المشترك في الجماعة، فرض على المدرسة العمل على تعزيز قدرات روادها على التكيف والاتصال والفاعلية.

فالنظام الصناعي القائم على التقسيم التايلوري التقليدي للعمل يمكنه أن يتوافق مع نظام تربوي يعتمد مبدأ الكفاءة والجدارة. ولكن الحال مختلف جداً اليوم عما كان عليه في العهد التايلوري حيث يفرض النظام الرأسمالي القائم على النظام المدرسي ويطالبه بأن يحدث في ذاته منظومة من التحولات الجديدة تتوافق مع متطلبات الرأسمال الجديد وطبيعته الحداثية المتجددة. ووفقاً لهذه الضرورة الرأسمالية الجديدة يجري الحديث عن عمليات وفعاليات تربوية جديدة تعمل على تزويد النظام الرأسمالي الجديد باليد العاملة الماهرة المتكيفة والقادرة على التجاوب مع معطيات الإنتاج الرأسمالي والتكيف مع مختلف التحولات المستجدة في هذا النظام، وهذه العملية ليست سوى جزئية واحدة في نظام التغيرات والوظائف الجديدة التي تؤديها المدرسة وفقاً للوضعيات الرأسمالية الجديدة[1].

---

[1] علي أسعد وطفة، سوسيولوجيا المدرسة، مجلة المعلم العربي، مجلة تربوية فصلية محكمة تصدر عن وزارة التربية في سورية: مركز البحوث التربوية، العدد الثاني 1994(صص 30 -41).

فالنظام الرأسمالي الجديد يعمل على تحقيق التوازن التربوي بين الوظائف المطلوبة وبين مستوى التأهيل، **وهو يرفض تأهيلاً تربوياً يتجاوز حدود الوظائف المطلوبة في ميدان العمل والحياة الرأسمالية**. ولا يأتي هذا الرفض لأن التأهيل العالي مكلف اقتصادياً بل لأن ذلك يؤدي إلى ضجر العمال ونفورهم وعدم ارتياحهم، وهذا الأمر يرتبط بوضعية قوة العمل وطموحاتها وفاعليتها في ميدان العمل والإنتاج. **ويمكن ملاحظة هذا الوضع في عملية تعميم التعليم في بعض المراحل ومن ثم العمل على تحديده في بعض المستويات لمنع ما يسمى بالتأهيل الزائد.**

لقد أدت التحولات الراديكالية التي فرضها الرأسماليون على المدرسة إلى حرمانها من خاصيّة الاستقلال التربوي، وإضعاف دورها الإنساني الذي يتعلق ببناء الثقافة والمعايير والقيم، وتحت تأثير هذه التحولات بدأت المدرسة تتصدع تحت الضربات القوية لمعاول الرأسمالية الجديدة التي أدت إلى فصل المدرسة عن سياقها الحضاري والإنساني وتكييفها لمتطلبات الرأسمال ومقتضياته. وهذا التحول الجديد في دور المدرسة ووظيفتها يشكل جوهر الإصلاحات التربوية الجارية خلال السنوات الأخيرة المنصرمة، فالإصلاحات التربوية القائمة إصلاحات يفرضها النظام الرأسمالي ويعمل على دعمها وتعزيز مسارها..

ويمكن الملاحظة في هذا السياق بأن فكرة الإصلاح الأساسية للنظام الرأسمالي تركز على مبدأ استقلال المدرسة عن السلطة السياسية المركزية، وذلك من أجل إفساح المجال للمنطق الرأسمالي بالحضور والتقدم. ويمكن أن يلاحظ هذا الأمر أيضاً في ولادة فروع دراسية جديدة متعددة الاتجاهات متوافقة مع الحاجات الجديدة للمجتمع الصناعي. **وعلى هذا الأساس ومن هذه المنطلق يمكن القول بأن الإصلاحات التربوية تشكل ـ في حقيقة الأمر ـ قصفاً تمهيدياً لعولمة رأسمالية تسعى إلى تفكيك المدرسة وابتلاعها إشباعاً لجشع الوحش الرأسمالي إلى القوة والثروة والسلطة، وعلى هذا النحو وفي دائرة هذا القصف الرأسمالي للمدرسة تتموضع الإصلاحات التربوية الجديدة التي تهدف إلى تحقيق مبدأ الإدارة اللامركزية، والاستقلال الذاتي، والتطوير المدرسي، وتخفيف العبء المدرسي، ودمج المدرسة في سوق العمل والإنتاج، ومن ثم تحقيق مبدأ الدمج التقاني واحتواء التدفق المعلوماتي، وتحفيز التعليم، وتطوير القطاع الخاص، وهذه الإصلاحات جميعها**

تصب فيما يسمى اليوم برأسملة المدرسة أو تسويقها أو تحريرها وفي كل هذا وذاك يتجلى الوجه الأسطوري لعولمة رأسمالية متوحشة.

فالمدرسة - مدرسة اليوم - تتحول إلى مؤسسة تؤدي دورها ووظيفتها في خدمة الرأسمال الجديد أكثر من أي وقت مضى، وهي في سياق دورتها التربوية هذه تعمل اليوم على إنتاج وإعادة إنتاج رأسمال بشري يوظف في خدمة الحاجات المتنامية للصناعة الرأسمالية، وهي وفقاً لهذا الدور بدأت تفقد دورها الثقافي والإنساني بوصفها مؤسسة منتجة للقيم والدلالات والمعاني، حيث يعمل النظام الرأسمالي ومن أجل المحافظة على قوته واستمراره على وضع برامج واستراتيجيات للإصلاح التربوي بالطريقة التي تجعل المدرسة أكثر قدرة على التجاوب والاستجابة مع متطلبات الرأسمالية الجديدة لتحقيق التوازن الرأسمالي المطلوب في العملية التربوية للمدرسة برمتها.

2ـ السياق الاقتصادي الجديد للمدرسة

تشهد الحياة الاقتصادية الجديدة في المجتمعات الرأسمالية تطورات خاطفة وصاعقة في مختلف تجلياتها التربوية والإنسانية، ويمكننا أن نميّز نسقاً من السمات الأساسية التي تسم الأوضاع الاقتصادية الجديدة:

السمة الأولى، ارتباط الاقتصاد بالتقدم التكنولوجي: يرتبط الاقتصاد الجديد اليوم ارتباطاً حيوياً بالتقدم التقني والأبداع التكنولوجي، حيث تتراكم المعلومات والمعارف التي تؤدي بدورها إلى تسارع في إيقاعات التطور التكنولوجي، ويلاحظ في هذا السياق تنامي حدة التنافس الاقتصادي الذي يحرض عملية التسارع وزيادة النمو في معدلات الاستهلاك والإنتاج في مجال الحياة الاقتصادية عبر دورات متسارعة للسوق العالمية المتنامية. ويضاف إلى ذلك كله أن المناخ الاقتصادي الصناعي والتكنولوجي قد تحول إلى مناخ متغير غير مستقر وسديمي بصورة لم يسبق لها مثيل في تاريخ الحياة الاقتصادية، حيث تقلصت القدرة على التنبؤ إلى حدودها الدنيا.

السمة الثانية: عدم استقرار سوق العمل، حيث يتسم السوق بطابع التغير السريع وعدم الاستقرار في معدلات التوظيف. فالعمال والموظفون يجدون أنفسهم

مكرهين على تغيير وظائفهم ومراكزهم الوظيفية باستمرار. حيث تتغير طبيعة العمل وماهيته، فمن جهة، هناك تنام كبير في عدد المتخصصين في المعلوماتية والمهندسين والمتخصصين في الصيانة وإدارة شبكات الكمبيوتر. وهذا هو الجانب الأكثر تطوراً في سوق العمل. ومن جهة ثانية، هناك تنام كبير في الوظائف الثانوية التي لا تحتاج إلى أي تأهيل. ففي إحدى الدراسات التي أجرتها وزارة شؤون الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة بين 1998 -2008، تبيّن أن أكثر الوظائف أهمية من حيث العدد كانت وظائف المدى القصير المتعلقة بالتدريب المهني. وتلي هذه الفئة وظائف البائعين، والحراس، والمساعدين الطبيين، وموزعي المواد الغذائية (فهناك 250000 وظيفة جديدة في هذا القطاع فحسب). فسوق العمل هنا لا يتطلب كما يبدو تأهيلاً عالياً يتعلق بهذه الوظائف بل يتطلب اتساعاً في الطلب عليها كمياً.

السمة الثالثة: وتتمثل في تخلي الدولة عن القيام بالخدمات العامة، فالقوى الاقتصادية تضغط على الدولة من أجل تقليص الضرائب. وهكذا فإن القطاع الاقتصادي يشهد حالة من التغاير وعدم الاستقرار وعدم القدرة على التنبؤ وازدواجية التأهيل المهني، وتنامي الأزمات التي تمتص المال العام (مثل الأزمة الاقتصادية التي بدأت عام 2008).

هذه الوضعيات الاقتصادية بما تنطوي عليه من أزمات وتوترات وانقطاعات ومفاجآت وتطورات تشكل مقدمات أساسية لإعادة النظر في السياسات التربوية القائمة وتوجيه القطاع التعليمي نحو غايات وأهداف وممارسات جديدة تعمل على تلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات والخبرات.

3- المدرسة في خدمة السوق

من الطبيعي أن تتأثر المدرسة بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية القائمة، فالأزمات الاقتصادية المتعاقبة والتحولات الرأسمالية المتواترة تنعكس مباشرة على وظيفة المؤسسات التربوية والتعليمية. فهناك اليوم من 50٪ إلى 60٪ من الوظائف التي لا تحتاج إلى تأهيل عال، وهذا الوضع يعني أنه ليس مجدياً اقتصادياً أن تقوم المؤسسات التعليمية بتكثيف التعليم وتقديم تعليم عالٍ للجميع. وهذا يعني أن

السياسات التربوية بدأت تتجه إلى تقليص نفقات التعليم العام، وهذا يؤدي في الغالب إلى تقليص نوعيته. لقد بيّن الخبراء التربويون في عدد من المؤتمرات أن البلدان الصناعية قد وصلت إلى الحد الأعلى الممكن من تعميم التعليم وأن عدد الطلاب في المدارس وصل حدّه الأقصى خلال السنوات الثلاثين الماضية.

لقد تغير النظام المدرسي القائم من الداخل والخارج حيث ركزت المدرسة خلال العقود الثلاثة الماضية على أهمية التطوير النوعي للمدرسة. والآن يعمل النظام الاقتصادي بمواصفاته الجديدة على تغيير المدرسة وفقاً للمصالح الاقتصادية والحالة الأوروبية تمثل نموذجاً واضحاً لهذا الجانب الاقتصادي في وظيفة المدرسة. ففي عام 1989 نشرت المجموعة الاقتصادية الصناعية الأوروبية (ERT, European Round Table) تقريرها الأول حول التعليم، وخلاصته الأساسية: "أن التربية والتعليم يشكلان استثماراً حيوياً واستراتيجياً من أجل نجاح المؤسسات الاقتصادية في المستقبل"، ومن هذا المنطلق بدأ التطور التقني والصناعي للشركات والمؤسسات الأوروبية يطالب أنظمة التعليم بتجديد سريع في المناهج وفي مضامين العملية التعليمية في المدارس والمؤسسات. وقد أعلنت هذه المجموعة بأن تأثير الصناعة في التعليم محدود ولاسيما فيما يتعلق بالمناهج والمضامين، وأن المعلمين لا يمتلكون فهماً كافياً للأوضاع الاقتصادية ولقطاع الأعمال ولمفهوم الريع الاقتصادي كما أنهم لا يدركون تنامي الحاجات الاقتصادية للمرحلة الجديدة التي تتصف بالتدفق الاقتصادي[1].

4ـ المرونة التربوية:

والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكن تحقيق المواءمة بين نظام التعليم والتأهيل وبين اقتصاد سديمي متغير غير مستقر يعاني من عدم القدرة على التنبؤ بدرجة لم يسبق لها مثيل في التاريخ الاقتصادي؟ وغالباً ما تكون الإجابة عن هذا

---

[1] OCDE, Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie. Réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales au Château de la Muette, Paris, 14-15 octobre 1997, OCDE/GD(97)162.

السؤال هي القول: إن النقص في القدرة على ضبط هذه الفوضى يتطلب منا التكيف مع هذه الوضعية. والكلمة المفتاح لهذه الوضعية التوازن بين المؤسسات التعليمية، والمؤسسات هي المرونة «Flexibilité».

فالعمال والخبراء والعاملون في الحقل الصناعي والإنتاجي مطالبون اليوم بتطوير أنفسهم والتكيف مع أوضاع اقتصادية وإنتاجية متغيرة باستمرار. فالتكنولوجيا تتغير، والإنتاج يتغير، وبالتالي فإن الوظائف والمهمات تتغير أيضاً، وهذا التغير يتسم بطابع التسارع والاستمرار، وبالتالي فإن التنافس يجعل الوظائف غير مستقرة ومتغيرة بصورة دائمة. وهذه الدورات المتعاقبة من التغير والتغاير تقتضي إعادة التأهيل والتدريب والتدوير في الوظائف وهذا يكلف كثيراً من الوقت والمال. ووفقاً لهذه الصورة فإن تأهيل العمال وفقاً لمتطلبات الإنتاج الجديد وآلياته يمثل استثماراً ثقيل الوطأة وطويل الأمد ويؤخر العملية الأبداعية. إن تضاعف النفقات وزيادتها الناجم عن عملية التدوير في اليد العاملة والتكنولوجيا يجعل من التكاليف باهظة جداً. وينتج عن ذلك أن التكنولوجيا المستخدمة وتعقيدها المتنامي يجعل من المعرفة أمراً في غاية الأهمية ويجعل التأهيل المهني مهماً بدرجة لم يسبق لها مثيل.

والسؤال أيضاً كيف يمكن إيجاد الحلول لهذه المعضلة؟ هل يمكن حلّ المسألة عن طريق التعليم والتدريب مدى الحياة؟ ذلكم هو الحل الذي تقترحه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE [1]. وتنطلق هذه الفكرة من أن الإعداد والتدريب للحياة المهنية لا يجب أن يكون نهائياً حيث يجب على العاملين متابعة تأهيلهم المهني مع مستجدات العمل والتطور خلال حياتهم المهنية بكاملها من أجل المحافظة على سوية إنتاجهم وقدرتهم على الاستمرار في وظائفهم. وهذا الأمر يتضمن ثلاثة أشياء: القدرة على التكيف Adaptabilité، والمسؤولية Responsabilisation، والحرية Dérégulation.

---

[1] Organisation de coopération et de développement économique.

5ـ القدرة على التكيف

في البداية تجب إعادةُ النظر في البرامج والمناهج التعليمية الأساسية من أجل رفع مستوى القدرات عند العمال في مواجهة الوضعيات المهنية المتغيرة راديكاليا. والأمر يتعلق - كما يوصي المجلس الأوروبي الموحد Conseil Européen Réuni في أمستردام عام 1997 – بتأكيد وتعزيز القدرات المهنية والاجتماعية وتكييف العمال بصورة أفضل من أجل سوق العمل، ومن هذا المنطلق توضع الأساليب والطرائق التربوية القائمة على تكديس المعارف في قفص الاتهام.

ووفقاً لهذه الوضعية فإنه يتوجب على جميع العاملين أن يكونوا قد تعلموا وبصورة مسبقة تطوير قدراتهم وفقاً لمعطيات التطور التكنولوجي وأن يكونوا قد تعلموا أيضاً مبادئ التفاعل والتواصل بين الإنسان والآلة عبر الشاشات ولوحات التحكم. وهناك أيضاً مسألة إدماج الميديا والوسائط التكنولوجية في المؤسسات المدرسية. وهنا يأتي التأكيد على أهمية غرس روح الابتكار المتعلقة بالتكنولوجيا الجديدة وتوظيفها في خدمة التأهيل المهني على مدى الحياة. وذلك كله من أجل ضمان عملية تدوير وتجديد متسارع للمرونة المهنية القصوى للعاملين، وهؤلاء يتوجب عليهم استخدام الحواسيب والشبكة المعلوماتية من أجل تجديد معلوماتهم وخبراتهم من المهد إلى اللحد *Du berceau au Tombeau*. ويغدو من السهل الضغط على العاملين من أجل المحافظة على مستوى تأهيلهم المهني وقدرتهم على المنافسة في مجال اختصاصاتهم في أثناء عطلهم الأسبوعية وفي أوقات فراغهم وذلك بحثهم على استخدام الحواسيب والشبكات وهذا كله يؤدي إلى تنمية روح المسؤولية المهنية عند العاملين فيما يتعلق بخبراتهم ومستوى تأهيلهم.

6ـ عندما يصبح المواطن مستهلكاً

تمثل مسألة تنمية الاستهلاك وبناء الإنسان المستهلك القضية الأساسية في عصر العولمة والرأسمالية الليبرالية الجديدة، ولأن الطابع الاستهلاكي للمجتمع يمثل ضرورة اقتصادية للرأسمالية الجديدة فإن النظام الرأسمالي يؤكد على ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بتنمية الجانب الاستهلاكي في شخصية المتعلمين.

لقد بينت الوقائع أن الكابح الأساسي لنمو التجارة الإلكترونية عبر الإنترنيت هو من طبيعة سيكولوجية أكثر من كونه من طبيعة تقنية. فمنذ التسعينات بدأت اللجنة الأوروبية تشعر بالقلق حيث تبين لها أن القارة الأوروبية تأخذ مكاناً متدنياً جداً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات TIC قياساً إلى الدول الأخرى النشطة في هذا الميدان، وبينت هذه اللجنة أن الدول الأوروبية ستعاني كثيراً في هذا الميدان ما لم تستطع الأنظمة التربوية والتعليمية أن تواكب ما يحدث من تطورات متسارعة في هذا القطاع. وهذا يعني أنه إذا كان القطاع التربوي لا يوظف هذه التكنولوجيا فإن السوق الأوروبية سيكون متأخراً ومتخلفاً في سوق المعلوماتية.

ففي القمة الأوروبية في ليسبون Sommet européen de Lisbonne عام 2000 فرض هذا السؤال نفسه بصورة رئيسية في المؤتمر: كيف يمكن تجاوز التأخر الأوروبي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات TIC كما في مجال التجارة الإلكترونية؟ وفي معرض الإجابة أجمع المؤتمرون على ضرورة الإدماج الشامل لتكنولوجيا المعلوماتية والاتصال في المؤسسات المدرسية والتعليمية.

7- تحرير المدرسة: رأسملة المدرسة

يعرف النظام العالمي الجديد بمفاهيمه الجديدة ولاسيما مفهوم التحرير Dérégulation الذي يأخذ مناحي متعددة أبرزها: تحرير التجارة، تحرير الصناعة، تحرير الاقتصاد، وتعني هذه الكلمة كسر الحواجز والحدود التي تعيق حركة الرأسمال الجديد أفقياً وعمودياً ومنحه الحرية المطلقة للحركة والعمل وإفلاته من قبضة الدولة. ويبدو اليوم أن أحد المفاهيم الأكثر جدة أخذ يظهر إلى الوجود وهو تحرير المدرسة Dérégulation de l'école وهذا يعني كسر الحواجز والحدود بين السوق والمدرسة ومن ثم فصل المدرسة عن الدولة وعولمتها أي إخضاعها لقوانين السوق العالمية.

عندما يتم وضع الأهداف التربوية وبناؤها اليوم يطرح السؤال التالي نفسه: كيف يمكن تنظيم التعليم وإدارته كي يتم تحقيق هذه الأهداف؟ وبعبارة أخرى كيف يكون العمل من أجل تحقيق هذه الأهداف المحددة وإنجازها؟ ومن جديد سنجد الإجابة (من قبل الذين يهيمنون ويرسمون للمدرسة خططها وأهدافها) بأن

هـذا يكون بتحقيق مبدأ المرونة والحرية والمسؤولية. وهذا يعني أنه لا يكفي للعاملين أن يكونـوا مـرنين متكيفين بـل يجـب على النظام التربوي نفسه أن يكون كذلك وأن يصل إلى درجة أكبر من المرونة والكفاءة والقدرة على التكيف والتجاوب.

فمـنذ عـام 1989 أعلـنت المجمـوعة الـصناعية الأوروبـية بـأن الإدارة المدرسـية تعانـي مـن ضـغوط وإكـراهات وقـيود بيروقراطية، وبالتالي فإن الممارسات الإدارية تتميـز بالـصلابة والتـشدد وهـذا يعـيق الإدارات المدرسـية مـن التكيـف مع ضـرورات الـتغير الـناجمة عـن الـتطور الـسريع لـلتقانة الحـديثة ولـلصناعة العالمية[1]. وهـذا يتـوافق مع توصيات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organisation de coopération et de développement économique، الـتي تـؤكد علـى أهمـية تكـيف الـنظام المدرسـي مـع الـتقانة والتكنولوجـيا، كمـا تركـز علـى ضـرورة توظـيف الكفـاءات والمهـارات الخاصـة بالـتقانة والتكنولوجـيا الاتـصالية وامـتلاك التجهـيزات الضـرورية المتعلقة بهـا. فاسـتقلال المـدارس والمؤسـسات التعليمـية يسـمح لهـا بأن تعقد شراكة حقيقـية مـع المؤسـسات الإنتاجية. وبالتالي فإن هذه الشراكة تسمح لما يسمى " بروح المؤسـسـة الاقتـصادية d'entreprise l'esprit " بالدخـول إلى هـذه المـدارس والمؤسسات التعليمية بنجاح وفعالية[2].

وتجـب الإشـارة هنا إلى أن المرونة المطلوبة للعمالة لا يمكن أن تقف عند حدود مهنـية واضـحة المعـالم. والمهـم في هـذا الأمـر قبـول الأنمـاط الجـديدة التنظـيمية للعمل والـتي تتمثـل في تدفق الإنتاج وانسيابيته، وفي العمل المستمر حتى في الليالي المظلمة وفـق دوريـات عمالـية متعاقـبة. وهـذا كلـه يتطلـب توليد حس المسؤولية عند العمال أي إقناع العمال بأن مصالحهم تتناغم مع مصالح العمل وأربابه.

---

(1) Table ronde des industriels européens, Education et compétence en Europe, Etude de la Table ronde européenne sur l'éducation et la formation en Europe, février 1989.

(2) علي أسـعد وطفة، المدرسـة المدججة بالتكنولوجيا: أين هو الجانب الإنساني؟ مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد 39، يونيو، 2009، صص 109 -123.

8ـ استلاب المدرسة

لقد أفرغت العولمة المؤسسة المدرسية الكلاسيكية من مضامينها وقيمها الإنسانية ، وقد عفى الزمن على المدرسة التقليدية فأصبحت خارج السياق التاريخي لدورها الإنساني في عصر العولمة والميديا والاتصال[1]. فالتربية تتم اليوم بصورة مختلفة عن ذي قبل إذ تحدث غالباً خارج جدران المدرسة والمؤسسات التعليمية الكلاسيكية ، وهذا يفرض على المدرسة أن تكون أكثر انفتاحاً ومرونة وقدرة على الأبداع والمشاركة في الفعالية الحضارية للمجتمعات الإنسانية في عصر العولمة[2]. فالتعليم الخاص يمارس دوراً كبيراً في تسويق المدرسة كما يقول الأنكلوساكسون. فالطلب على التأهيل مدى الحياة أصبح اليوم ضرورة عولمية حيث يتم التأكيد على المهارات والكفاءات الاقتصادية للأفراد. فالنفقات العالمية في مجال التربية تصل اليوم إلى أكثر من 200 مليار دولار. وهذا يعني أن قطاع التربية يمثل اليوم مجالاً اقتصادياً بالغ الخطورة والأهمية ولاسيما في زمن اللااستقرار الاقتصادي والأزمات الاقتصادية التي تواجه الحياة الإنسانية المعاصرة.

تتجه عملية بناء الصناعة التربوية في القرن الحادي والعشرين التي تتمثل في عمليات التوظيف والاستثمار والتسويق إلى ترسيخ وجودها عبر عملية الدمج في المؤسسات المدرسية. وهناك من يؤكد اليوم على وجود حملة واسعة لتخصيص التعليم العام بطريقة تضع هذا التعليم في مضمار السوق الاقتصادية وتخضعه لمبدأ التسويق الرأسمالي. وتتحرك هذه العملية تحت تأثير قناعة الآباء والأمهات اليوم بضعف إمكانية التعليم العام وعدم قدرته على مواكبة معطيات العصر ومتطلباته. ووفقاً لذلك فإن الأسر التي تمتلك القدرة على تمويل تعليم أبنائها غالباً ما تتجه نحو المدارس الخاصة أو ما يمكن أن يطلق عليه اليوم " التربية بيزنس " أي التربية التي تعد الأطفال للقيام بأدوار رجال الأعمال في المجتمع لاحقاً.

---

(1) OCDE, Analyse des politiques d'éducation, Paris ,1998.

(2) Commission européenne, Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation «Accomplir l'Europe par l'Éducation et la Formation», Résumé et recommandations, décembre 1996.

ويصعب اليوم في حقيقة الأمر الحصول على تقديرات كلية في المستوى العالمي، ولكن من السهل أن نعرف أمورا كثيرة عن تطور الصناعة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية نفسها حيث قفزت الاستثمارات في التعليم إلى 82 مليار دولار في عام 1998 موزعة إلى 24 مليار كمنتجات صناعية مدرسية، و30 ملياراً خدمات مدرسية وتربوية، وأخيراً 28 ملياراً دولار أنفقت على ميزانية المدارس[1]. ويتضح أيضاً عبر دراسات وإحصائيات في مختلف البلدان الصناعية أن المؤسسات التعليمية تتحول بطريقة متسارعة وهائلة إلى نوع من السوق الرأسمالية. لقد بينت دراسة إحصائية تزايد أعداد الطلاب الأمريكيين الذين يتابعون دروسهم عبر الإنترنيت حيث وصل هذا 2.2 مليون في عام 2002، وهذه النسبة تعادل 15 من عدد الطلاب في الجامعات الأمريكية. وتتنبأ هذه الدراسة بأن عدد المسجلين في هذه الدروس سيكون قد وصل إلى 85٪ في اللحظة الراهنة وبالطبع فإن هذه الدروس مأجورة حيث يتم الدفع عبر الإنترنيت.

وإنه لمن المفرح حقاً أن تكون خزائن المعرفة اليوم في متناول الجميع ولكن يجب ألا ننسى بأن هذه المعلومات ليست دائماً مجانية وأن هذه المعلومات تطرح في الأسواق وأن من يريد الحصول عليها يتوجب عليه أن يدفع ثمنها.

وهناك اليوم سوق مهم جداً في حقل التعليم يتمثل في التعليم عن بعد: ويعمل هذا السوق الكبير على تقديم دروس ومحاضرات عبر الإنترنيت من أجل التحضير لمختلف الامتحانات، حيث تبين الإحصائيات انفجاراً في أعداد المنتسبين إلى هذا النوع من التعليم حيث قفزت الأرقام من 500 ألف مستفيد إلى 700 ألف خلال عقد واحد من الزمن في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها.

ومهما يكن الأمر، فإن الفائدة الحقيقية للإنترنيت، في مستوى التعليم المسوق، تبقى فعالة في مستوى بث المعلومات وإيصالها في أقصر وقت في مختلف

---

[1] Michael Barker, E-education is the New New Thing, Edinvest, premier trimestre 2000.

أنحاء المعمورة. وهناك اليوم مؤسسات معنية بتحرير السوق العالمية إزاء الخدمات التربوية مثل منظمة التجارة العالمية والبنك الدولي.

ويسعى البنك الدولي اليوم إلى فتح أبواب التعليم العالي والثانوي على جشع القطاع الخاص. والحجة التي يتبناها البنك العالمي هي أن البلدان النامية في أمس الحاجة للعناية بقطاع التعليم ومحو نسبة الأمية الكبيرة المتفشية فيها، وهذا يعني أنه البنك لا يعطي لدعم التعليم العالي في هذه البلدان فيتركه لقمة سائغة للقطاع الخاص. ومن جهة أخرى يرفض البنك العالمي إلغاء ديون هذه البلدان المتفاقمة ويعمل على توجيه الإنفاق العام نحو التعليم الأساسي. أما في مستويات التعليم الأخرى غير الأساسية فيفضل البنك أن تكون من نصيب التعليم الخاص حيث يمكن تمويل هذا القطاع للقيام ببناء المؤسسات أو العمل على تحقيق إيرادات إضافية خاصة بهذا القطاع.

ففي يونيو (حزيران) عقد البنك الدولي ندوة في واشنطن في شركة التمويل الدولي (Société de Financement Internationale وكان عنوانها واضحاً: فرص الاستثمار في القطاع التربوي الخاص في البلدان النامية Opportunités d'investissement dans l'éducation privée dans les pays en développement. وقد قامت هذه الشركة على الأثر ببناء مؤسسة خاصة متخصصة بالمعلومات والمشاريع والدراسات الخاصة بتطوير الاستثمار الخاص في مجال التعليم في البلدان النامية وفقاً لأعلى المستويات الممكنة. ويلاحظ في هذا السياق أن البنك الدولي ومؤسسة التمويل الدولية من أكبر الرعاة للتعليم في فانكوفر في كندا.

خلاصة

إن تكييف التعليم مع التوقعات الجديدة للقوى الصناعية والمالية الكبرى ينطوي على نتيجتين كارثيتين: تحويل المدرسة إلى أداة توضع في خدمة المنافسة الاقتصادية من جهة، وتعميق اللامساواة الاجتماعية في مجال الوصول إلى المعرفة من جهة أخرى.

وكما تدل المعطيات يتطور التعليم الحالي وفقاً لمعايير السوق، وهو في سياق تطوره هذا يفقد طابعه المعرفي الإنساني أي التعليم الذي يمكنه أن يقدم رؤية للعالم وأن يمكن رواده من فهم وتمثل الدلالات والمعاني الإنسانية، أي هذا التعليم الذي يمكّن المتعلم من امتلاك المهارات الأساسية للاستمرار في الوجود واتخاذ المواقف الحية في مجال الحياة. فالمؤسسات المدرسية في ظل السوق تتعرض إلى أكبر درجة من درجات الاستغلال الرأسمالي المعاصر، وهي بالإضافة إلى ذلك تُجرد من أسلحتها وقدراتها التي كانت تعتمدها في النضال الثقافي من أجل تحقيق القيم الإنسانية. **فالمدرسة في سياق هذه الدورة الرأسمالية تتحول إلى مؤسسة منتجة لقيم العالم الرأسمالي وتصوراته الاجتماعية.** وهي في صورتها الرأسمالية هذه تمارس دورها المؤلم في حرمان الشرائح الأوسع في المجتمع من إمكانيات التعليم الحقيقي، فهي تقدم تعليماً محدود الكفاءة والإمكانية إلى أبناء العمال والمهمشين الذين يجب تحويلهم إلى قوة عاملة منتجة وإلى مادة خام في دورة الإنتاج الصناعي الجديدة للمجتمع الرأسمالي، وهي في الوقت نفسه تشجع بعض روادها من الطبقات العليا في المجتمع على استنفار طاقاتهم وقدراتهم العقلية والذهنية والأبداعية لتوظيفهم في مجال المنافسة العالمية في مستوى الأبداع العلمي في مختلف الاتجاهات.

وفي هذا السياق فإن عملية تحرير التعليم على مبدأ تحرير التجارة أي جعله حراً وخاصاً وإخراجه من دائرة التقاليد ومن سلطة الدولة، والعمل على خصخصة مختلف المؤسسات التعليمية في المجتمع عوامل تشكل التربة الخصبة التي تنمو فيها اللامساواة الاجتماعية والطبقية وتتحول بالتالي إلى نوع من اللامساواة إزاء المعرفة والمدرسة.

ووفقاً لهذه التطورات الجديدة فإن المدرسة العامة الحكومية ستقتصر في تعليمها على الجوانب التي تحقق فقط نمواً اقتصادياً في السوق العالمية وهذا ما تصرح به منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organisation de coopération et de développement économique وهذا يعني أيضاً بأن التعليم سيركز على الطلاب الذين يستطيعون في المستقبل أن يحققوا نجاحاً أبداعياً في مجال الحياة الاقتصادية والعلمية وأنه سيهمل كلياً مختلف الجوانب الثقافية والإنسانية التي ترتبط بالإنسان والوجود والمعاني.

الفصل الثاني

من العنف والرمز إلى ممارسة العنف الرمزي الوظيفة الأيديولوجية للعنف الرمزي

" يدرك بالرفق ما لا يدرك بالعنف ألا ترى أن الماء على لينه يقطع الحجر على شدته" (معاوية بن أبي سفيان)

مقدمة

يتميز مفهوم العنف الرمزي بسحر الاستخدام وجمال التوظيف، وقد يكمن سحره الخاص في قدرته على التوليف بين نقيضين لفظيين مفعمين بالإثارة والقدرة على الإدهاش، فالعنف مفهوم وجداني يحرك في النفس شجوناً، والرمز لفظة تفيض بالإثارة وتتدفق بألق المعاني وتناغم الدلالات، إنها كلمة ترفل بقداستها وغرابتها وقدرتها على الإدهاش، وفي اجتماع اللفظتين واتحاد الكلمتين يجد المرء العاشق للمفاهيم والمولع بالكلمات نفسه في أجواء رومانسية تتدافع فيها عذوبة المعاني وتتعانق معها أناقة الدلالات.

لقد وجد عدد كبير من المثقفين أنفسهم تحت تأثير التوظيف الجديد لمفاهيم حداثية جديدة مثل: العنف الرمزي، ورأس المال الرمزي، والسلطة الرمزية، والاعتباط الرمزي، فبدؤوا يستخدمون هذه المفاهيم على مبدأ الموضة الثقافية، ليضفوا على أنفسهم بهاء هذه المفاهيم الجديدة بما تمتلك عليه هذه المفاهيم من غنج الكلمات ورنين الألفاظ وعذوبة المعاني.

وفي دائرة الاستخدام الثقافي المتواتر والمتعاظم لهذه المصطلحات الجديدة، غالباً ما تُحَمَّلُ هذه المفاهيم ما لا تحتمل من المعاني، وتشحن بما ليس لها من الدلالات، حيث أفقدتها موضة الاستخدام والتوظيف كثيراً من دلالاتها العلمية، وأفرغتها من بريقها المنهجي الذي انطوت عليها في أصل الاستخدام العلمي.

لقد ولدت هذه المفاهيم في أتون فعالية سوسيولوجية تميزت بالجدة والأصالة، وتميزت بتوظيفاتها العلمية والدقيقة عبر النظريات السوسيولوجية الوليدة الجديدة، وتم استخدامها في تحليل الأوضاع الثقافية للمجتمع بدقة ورشاقة وأهمية علمية تتميز بالدقة والوضوح والصرامة. وذلك على خلاف الاستخدام الثقافي السائد الذي يفقد هذه المفاهيم بريقها وتألقها العلمي.

لقد شكل مفهوم العنف الرمزي مدخلاً سوسيولوجياً معاصراً من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية، حيث يأخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية والاجتماعية المعاصرة كأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل أكثر جوانب الحياة الثقافية حضوراً وتواتراً. ويعد هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة التي شهدت ولادتها في النصف الثاني من القرن العشرين في أعمال بورديو وباسرون في فرنسا، حيث وظف هذا المفهوم في تحليل وفهم الأنساق التربوية والثقافية في مختلف تقاطعات الحياة الاجتماعية.

ويعد مفهوم العنف الرمزي من أكثر المفاهيم حداثة وجدة، ونظراً لحداثته النسبية فإنه يقع في دوائر المفاهيم الإشكالية الغامضة، ويبقى أسير الرهانات الفكرية النقدية التي تحاول صقله وهندسة أبعاده وتعيناته. وتشكل محاولتنا هذه خطوة في اتجاه مناقشة هذا المفهوم وتحليل أبعاده ومراميه.

لقد أدى الاستخدام العام والساذج لمفهوم العنف الرمزي – على مبدأ الموضة – إلى إضعاف الدلالات الواضحة لهذا المفهوم وتفريغها من الاعتبارات السوسيولوجية لأصولها الفكرية؛ وقد يزيد في الأمر خطورة أن مفهوم العنف الرمزي غامض في أصوله، وهو مفهوم كموني يحتاج إلى مزيد من الوقت كي يتجاوز مرحلة الاختمار إلى مرحلة النضج والتكامل. وهذا الغموض في أصل المفهوم وفي دورته الزمنية الاختمارية أو الكمونية شكل خميرة جديدة لغموض أكبر في مجال الاستخدام الثقافي العام السائد.

وهنا يجب علينا أن نعترف منذ البداية أن مفهوم العنف الرمزي والمفاهيم التي تجاوره (الرأسمال الرمزي، والاعتباط الرمزي، والسلطة الرمزية)، ولدت غامضة وضبابية في صلب نظرية المفكر الفرنسي بيير بورديو، ويجب علينا أن نعترف بالمشقة الكبيرة التي تواجه الباحث الجاد عندما يغامر بالدخول إلى المحراب

الرمزي لنظريته التي تفيض بكثير من التعقيدات الفكرية والنظرية الناجمة عن توظيف مهيب ومثير للمفاهيم والمصطلحات الجديدة التي دخلت عالم السوسيولوجيا الثقافية المعاصرة كمفاهيم مركزية أصيلة.

ويمكن أن نجزم هنا بأن مفهوم العنف الرمزي La violence symbolique من أكثر مفاهيم السوسيولوجيا التربوية غموضاً وإثارة للجدل. كما أنه يجب علينا أن نعترف بأن كثيراً من المحاولات السوسيولوجية المتواترة لم تفلح كثيراً في إخراج هذا المفهوم من مرحلة الكمون التي يعيش فيها، وذلك نظراً لما ينطوي عليه هذا المفهوم من تشاكل وغموض وضبابية.

وفي دائرة هذا التعقيد يمكن الإشارة إلى الخلط العجيب في الاستخدام ما بين العنف الرمزي وبين الأشكال الأخرى للعنف، مثل العنف اللفظي، والعنف السيكولوجي، والعنف الإيمائي، والعنف الثقافي، والعنف اللغوي؛ ففي كثير من الأحيان يختزل العنف الرمزي إلى إحدى هذه الصيغ أو بعضها، وهذا لا يستقيم أبداً مع الدلالة السوسيولوجية لهذا المفهوم.

إن عناصر الحداثة والتشاكل والتداخل والغموض في مفهوم العنف الرمزي، تطرح نفسها أمام العقل العلمي كإشكالية فكرية ملحة، وترشح مفهوم العنف الرمزي نفسه للوقوف على منصة الاستجواب السوسيولوجي وفقاً لنسق من التساؤلات المنهجية المنظمة، وبالتالي فإن هذا الاستجواب العلمي لهذا المفهوم يمكنه أن يشكل في الوقت نفسه مدخلاً نقدياً لتحليل وظائفه الحيوية والكشف عن ملابساته ومدرجات غموضه في سياق اجتماعي تربوي محدد.

وهنا وفي دائرة هذا الاستجواب العلمي لأبعاد المفهوم تتحدد أبعاد الإشكالية الفكرية لدراستنا هذه حول ماهية العنف الرمزي وتجلياته التربوية، وذلك في سياق جهد سوسيولوجي منظم لتفكيك هذا المفهوم وإعادة بنائه في حقل التوظيف التربوي والاجتماعي. ويمكن تحديد هذه الإشكالية بوضوح في سياق التساؤلات المنهجة التالية:

- ما حدود وأبعاد مفهوم الرمز وما هي دلالاته ووظيفته الإنسانية؟
- ما حدود وأبعاد مفهوم العنف وما هي تجلياته التربوية وأبعاده الاجتماعية؟

- ما العنف الرمزي وما حدود وأبعاد التعريفات التي قاربته وشاكلته ؟
- ما الإرهاصات السوسيولوجية الأولى لمفهوم العنف الرمزي ؟
- هل يمكن للعنف الرمزي أن يشكل أداة في تحليل الظواهر الخفية للحياة المدرسية؟
- ما الوظيفة التربوية التي يمارسها العنف الرمزي في الحياة التربوية وفي المؤسسات التربوية؟
- هل يمارس العنف الرمزي دوراً أيديولوجياً وطبقياً في الحياة التربوية ؟
- ما آليات وديناميات العنف الرمزي في المؤسسة التربوية ؟

هذه الأسئلة تشكل الناظم الإشكالي لهذا الفصل، حيث سنقوم بمحاولة تقديم إجابات واضحة عن أبعاد هذه المدونة الإشكالية.

1 ـ في مفهوم الرمز

الإنسان كائن رمزي بطبعه، أبدع الرموز وتشكّل على صورتها، واستطاع عبرها أن يشيّد مملكته الفكرية الواسعة عبر تقاطعات الزمان والمكان، حيث سجل الرمز حضوره الكبير في مختلف الفنون والعلوم الإنسانية، ولاسيما في مجال الفن والدين، كما في مجال الأنتروبولوجيا وعلم النفس والميثولوجيا والأساطير، واستطاع في الوقت نفسه أن يشكل أداة منهجية وُظفت بفعالية في تفسير نشأة التنظيمات الاجتماعية الأولى، ودراسة العقائد الدينية، وتحليل النظم الحضارية عبر التاريخ الإنساني.

فالرمز يشكل ظاهرة اجتماعية ثقافية كونية متناهية التعقيد، بكل المقاييس، وبالتالي فإن دراسة حدود الظاهرة الرمزية، وتحديد أبعادها، يشكل حاجة فكرية وثقافية ملحة ومهمة، إن لم تكن في غاية الإلحاح والأهمية [1]. ومن منطلق هذه

---

[1] هناك شبه غياب للدراسات والأبحاث التي تتناول مفهوم الرمز في اللغة العربية إن لم يكن هناك غياب شبه كامل، ولم نعثر على دراسات عربية تتناول مفهوم الرمز ووظيفته وتجلياته
==

الحاجة العلمية، وتأسيساً على هذا الدور الكبير للظاهرة الرمزية في الحياة الإنسانية، فإن دراستنا الحالية تضع نفسها في دائرة التجاوب مع مقتضيات الكشف عن حدود المفهوم بمعانيه ودلالاته وتوظيفاته في مختلف مجالات الحياة الإنسانية.

وهنا يجب علينا منذ البداية، أن نأخذ بعين الاعتبار، أن تعريف الرمز، وتحديد مساراته الإنسانية، أمر فيه عناء ومشقة، وذلك لأن الرموز تشكل منصة الحضور الإنساني المعنوي في عالم الأشياء، ولذا فإن كل محاولة لتعريف الرمز تشكل نوعاً من المجازفة الفكرية أو مشروعاً فكرياً محفوفاً بالمخاطر، فقد ينأى الرمز عن حصار التعريف، وإذا كان كل تعريف غالباً ما يكون محفوفاً بالصعوبات المنهجية والفكرية، فكيف هو الحال مع مفهوم الرمز الذي يشكل بذاته منصة فكرية لكل أشكال الغموض والتعقيد؛ وهذا يقتضي منا أن نعلن منذ البداية، بأن أغلب المفكرين يفضلون تجنب متاهات التعريف النظري عندما يقاربون مسألة الرموز، حيث يتم تناولها بوصفها مفاهيم تومض بوضوح ذاتي يتجاوز حدود البداهة، فيصادرون عليها بأمثلة حية في دائرة الحياة الواقعية.

فالأسئلة التي نطرحها عن ماهية الرمز وطبيعته تتضمن افتراضاً حول الطبيعة المعقدة الغامضة لمفهوم الرمز، وافتراضنا، الكامن في عمق التساؤلات التي نؤسس عليها، أن العالم المادي قائم في الوجود، وبالتالي فإن الحقيقة الرمزية ملازمة لوجوده بالطبع، حيث تشكل الرموز بذاتها كينونة أثيرية دلالية تحيط بالعالم المادي وتحتضنه.

والأسئلة التي نثيرها في هذه الدراسة حول مفهوم الرمز لا تتعدى حدود البساطة العلمية، وهي -كما نراها ونريدها - واضحة لا لبس فيها ولا غموض: ما الرمز؟ ما تعريف الرمز؟ وما وظيفته؟ وما أبرز تجلياته في مجال العلوم الإنسانية؟ أسئلة رباعية الامتداد، بسيطة من حيث الصياغة مشروعة من حيث الجوهر، ولكن الإجابة عنها قد تكون ثقيلة وشائكة.

بصورة مستقلة. وهذا الغياب في الدراسات العلمية العربية يقابله ندرة في الدراسات الأجنبية نفسها حول الرمز بوصفه مفهوماً.

1-1- الرمز في اللغة

يعتقد تشومسكي أن اكتساب اللغة قضية ترجع إلى آلاف السنين من النمو، حيث تشكل اللغة الموروثة تفكير الطفل الصغير بكل ما تحتويه من دلالات ورموز، وعندما يكبر لا يستطيع أن ينتزع هذا العالم من دماغه، ولا أن ينتزع ما تثبته الدوال من مدلولات ورثها ضمن تركة ثقيلة من الآباء والأجداد ومن ماضيه البعيد جداً[1].

وهنا وتأسيساً على الأهمية التي يعطيها تشومسكي للغة بوصفها كياناً رمزياً فإنه لحري بنا - قبل الخوض في متاهات الرمز ودلالاته الفلسفية والفكرية - أن نقف على أبعاد مفهوم الرمز اللغوية الاشتقاقية في اللغة العربية. ومن أجل هذه الغاية تمت العودة إلى معاجم اللغة العربية استجلاء لمفهوم الرمز ودلالته، وفي دائرة التقصي الاشتقاقي لم نقع على تراث لغوي اشتقاقي معمق ومكثف في المعاجم العربية. فأغلب هذه المعاجم الكلاسيكية تقدم إشارات خاطفة ومقتضبة حول الرمز لفظا ولغة.

جاء في لسان العرب لابن منظور أن "الرَّمْز: تصويت خفي باللسان كالهَمْس ويكون تحريكَ الشفتين بكلام غير مفهوم باللفظ من غير إبانة بصوت إنما هو إشارة بالشفتين وقيل: الرَّمْزُ إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشفتين والفم. والرَّمْزُ في اللغة كل ما أشرت إليه مما يُبانُ بلفظ بأي شيءٍ أشرت إليه بيد أو بعين ورَمَزَ يرمُزُ ويرمِزُ رَمْزاً". **ويتضح أن لفظة الرمز إبانة بالإشارة من غير كلام**، والرمز كما يتضح هنا هو إشارات جسدية حسية يراد بها معان ودلالة. وقد بين التقصي أن القواميس العربية الأخرى: كالصحاح، و مختار الصحاح، والقاموس المحيط، وتاج العروس، لا تضيف كثيراً إلى المعنى الذي ورد في لسان العرب[2].

---

[1] عبد الهادي عبد الرحمن، الذهنية العربية منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 4/3 كانون الثاني شباط/ يناير فبراير، 1993، صص11 -29، ص13.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت. http://www.alwarraq.com

جاء في قاموس الصحاح للجوهري أن "الرَمْز: الإشارةُ والإيماءُ بالشفَتين والحاجب. وقد رمَز يرمِز ويرمُز، وارتمز من الضَربة، أي اضطَرب منها" [1]. وجاء في: مختار الصحاح لزين الدين الرازي أن " الرَّمْز الإشارة والإيماء بالشَّفَتَين والحاجب وبابه ضَرَب ونَصَر "[2]. وورد في القاموس المحيط للفيروز آبادي: أن "الرَّمْز، يضَمُّ ويُحَرَّكُ الإشارةُ، أوِ الإيماءُ بالشَّفَتَيْنِ أو العَيْنَيْنِ أو الحاجِبَيْنِ أو الفَمِ أو اليَدِ أو اللِّسان، يرمُزُ ويرمِزُ"[3].

وجاء أيضاً في تاج العروس لمؤلفه محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني الزَّبيدي، أن "الرَّمز بالفتح، ويضَمُّ ويُحَرَّكُ: الإشارة إلى شيءٍ مما يُبانُ بلَفْظ بأيّ شيءٍ أو هو الإيماءُ بأيّ شيءٍ أشرتَ إليه بالشَّفتين، أي تحريكهما بكلامٍ غيرِ مفهوم باللفظ من غيرِ إبانةٍ بصوت أو العينين أو الحاجِبين أو الفَم أو اليَدِ أو اللسان وهو تَصويتٌ خَفِيٌّ به كالهمْس. وفي البصائر: الرَّمْزُ: الصَّوتُ الخَفِيّ والغمز بالحاجب والإشارة بالشَّفَة ويُعَبَّر عن كُلِ إشارةٍ بالرَّمز كما عَبَّرَ عن السِّعاية بالغَمْز، يرمُزُ بالضَّمِّ ويَرْمِزُ بالكَسْر وكلَّمَه رَمْزاً[4].

وجاء في المعجم الوسيط: " (رمزَ) إليه رمزاً: أومأ وأشار بالشفتين أو العينين أو الحاجبين أو أي شيء كان. فـ(الرمز): الإيماءة والإشارة. وـ العلامة. وفي علم البيان: الكناية الخفيّة" [5].

وقد تضمن المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية إشارة إلى " أن الرمز هو علامة يتفق عليها للدلالة على شيء أو فكرة ما، ومنه الرموز العددية والرموز الجبرية،

---

[1] الجوهري، الصحاح في اللغة، http://www.alwarraq.com.

[2] زين الدين الرازي، مختار الصحاح، http://www.alwarraq.com

[3] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، http://www.alwarraq.com

[4] محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، http://www.alwarraq.com

[5] المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، تصدير، إبراهيم مدكور، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة 1972، ص 372.

ويقابل الحقيقة والواقع "[1]. وفي مكان آخر يعرف المعجم الرمزية بأنها " نسق من الرموز للدلالة على معان خاصة أو التعبير عن حقائق ومعتقدات، ومنه الرمزية الأدبية والرمزية الفنية، وكثيراً ما اعتمد في الطقوس والتعاليم الدينية "[2].

ويتضح عبر هذا الاستعراض الخاطف لمعاني الرمز ودلالاته في مدونة القواميس العربية الكلاسيكية، أن الرموز منظومة من الإشارات الجسدية والفيزيائية الدالة على معان ودلالات محددة. فحركات الوجه وتعبيرات الشفتين والعينين وإيماءات الجسد تشكل منطلق الدلالة الرمزية في اللغة العربية الكلاسيكية. وهذه الدلالة تكاد تعبر عن الجوهر الحقيقي لمفهوم الرمز بوصفه إشارة فيزيائية مادية تدل على معنى أو دلالة خفية غير معلنة أو منظورة.

1-2- في تعريف الرمز

تمهد التعريفات اللغوية للمفهوم لعملية بناء التعريفات العلمية والمنهجية بأبعادها السوسيولوجية والفكرية، وهذا يعني أن التعريف المنهجي للمفهوم يتجاوز حدود التعريفات اللغوية والاشتقاقية التي قدمناه، وبالتالي فإن الصورة المعجمية التي قدمناها لمفهوم الرمز تشكل تمهيداً منهجياً يؤسس لتعريف الرمز في أبعاده الإنسانية.

يميز أندريه لالاند، في قاموسه النقدي للفلسفة، ثلاثة أبعاد في مفهوم الرمز، فقد يعبر الرمز عن خاصة التماثل بين الأشياء، كأن يدل الرمز على شيء آخر يماثله في الجوهر والدلالة والشكل (الشيء المنشطر إلى نصفين على سبيل المثال)؛ وقد يأخذ صورة مركبة تنطوي على نظام متعدد يشتمل على عدة عناصر وحدود، بحيث يمثل كل عنصر وكل حد من حدود هذا النظام الرمزي عنصراً وجانباً من جوانب نظام آخر (مثل الرايات التي تتعدد ألوانها ورموزها)؛ وأخيراً يتجلى الرمز

---

(1) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، تصدير إبراهيم مدكور، القاهرة، 1403 هـ 1982 م، ص 92.

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي المرجع السابق، ص 92.

في صيغه العلمية والرياضية والمنطقية التي تتواتر في مجال العلوم والفنون الرياضية المجردة حيث يكون الرمز صيغة مجردة لمعاني ودلالات مجردة[1].

ويمكن الملاحظة في هذا السياق أن الرمز يأخذ ثلاث صيغ متباينة نسبياً، حيث يرمز في الحالة الأولى إلى **مبدأ التجانس بين الأشياء** المنقسمة من أصل واحد (تجانس الأطراف وانشطارات الأشياء)، وفي الحالة الثانية يأخذ **صورة تجسيدية** (تجسيد المعاني في صور ودلالات ومعانٍ مركبة)، وفي الحالة الثالثة يأخذ **صورة تجريدية** (الرموز الرياضية والعلمية في الكيمياء والفيزياء). وقد تأصلت هذه الدلالات الثلاثية لمفهوم الرمز في مختلف مظاهر الحياة الطبيعية والجمالية والاجتماعية والنفسية.

وقد أخذت هذه الصورة الثلاثية لمفهوم الرمز دلالاتها الوظيفية الواضحة وحضورها العلمي في مختلف العلوم والفنون في بداية القرن العشرين، وذلك مع انطلاقة العلوم الإنسانية في مجال علم النفس عند فرويد ويونغ ولاكان (Freud, Jung, Lacan)، وفي مجال اللغويات لدى سسور وجاكوبسون (Saussure, Jakobson)، ومن ثم لدى أغلب علماء اللغة والاشتقاق، وفي التاريخ على يد بيجبيدير (Beigbeder) وفي علم تاريخ الأديان على يد ديوميزيل (Dumézil)، وفي علم الإناسة عند ليفي ستروس(Lévi-Strauss) [2]، وفي علم الاجتماع في أعمال بارث وليفبفر (R.Barthes, H.Lefebvre)ومع أهمية استخدام مفهوم الرمز بتشعباته الثلاثية وتوظيفه الواسع في مختلف المجالات العلمية فإن الحركة العلمية الإنسانية المعاصرة تشهد اليوم ولادة تيارات فكرية واتجاهات نقدية ترفض الصيغ الكلاسيكية لمفهوم الرمز، وهذا التيار النقدي ما زال في طور

---

[1] أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ت: خليل أحمد خليل، المجلد الثاني، بيروت، 1996.

[2] انظر كلود ليفي ستروس، الفكر البري، ترجمة نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1984.

التشكل ولم يصل بعد إلى تمامه ليأخذ صورة علمية قادرة على الحضور في الحقل المفهوماتي للرمز[1].

ويمكننا أن نعرف الرمز من منصة السيمياء أو علم الدلالة اللغوية كأحد الخيارات الواسعة الممكنة لتعريف الرمز، حيث يأخذ الرمز صورة علامة لغوية محملة بالدلالة والمعنى، **فالرمز يغطي دلالة الترابط بين أمرين وشيئين أحدهما محسوس والآخر مجرد**، فالحقيقة المرئية (القابلة للملاحظة بالحواس الخمس) تستحضر في الوعي حقيقة أخرى غير مرئية (مجردة) ملازمة لها. حيث تفرض الحقيقة المرئية نفسها في الحواس لتستدعي حقيقة أخرى غائبة أو مجردة ولكنها وثيقة الصلة بما هو ماثل في الحواس، وبالتالي فإن طرفي المعادلة الرمزية، المرئي المحسوس، والخفي المجرد، يشكلان كلاً واحداً ووحدة متكاملة لا يفهم أحدهما من غير الآخر. وعلى هذا النحو يأخذ الرمز هيئة تصور ذهني لحقيقة غائبة أو مجردة، ووفقاً لذلك فإن الأنظمة الرمزية تؤدي دورها في التعبير عن أفكار ومفاهيم وتصورات ومعانٍ ودلالات.

ووفقاً لهذا التصور فإن الرمز يأخذ صورته بوصفه علاقة بين دال ومدلول le signifiant et le signifié أو ما بين العلامة والرمز، فالعلامة تمثل الموضوع وهي الحضور المجسد، والرمز يتمثل في دلالة الإشارة ومعناها، وهنا يجب علينا تجنب الخلط بين العلامة والرمز، فالعلامة ليست رمزاً بذاته بل يكمن الرمز في المعنى والدلالة الكامنة في العلامة، وهذا يعني أن العلامة تجسد الكيان المادي للرمز بينما يأخذ الرمز صورة معنوية أو فكرة ذات مغزى توجد في عقل الإنسان: فالكلمة بوصفها علامة ليست رمزاً بذاتها بل الفكرة التي تتضمنها تمثل الرمز. وبعبارة أخرى تمثل العلامة لحظة فيزيائية مادية (كلمة، رسم، نقش، إعلان، إشارة موسيقية. طير، حيوان) أما الرمز فيتمثل في المعنى المتجسد في العلامة، مثل: القوة، والسلام، والحب، والجمال. وهنا تجب الإشارة إلى **أن العلاقة بين العلامة**

---

(1) Encyclopædia Universalis France S.A. 2008, http://www.universalis.fr/polices.php.

والرمز قد تكون اعتباطية إلى حد كبير حيث لا توجد علاقات منطقية بين العلامات ودلالاتها مثل العلاقة بين الكلمات ومدلولاتها: فكلمة الماء على سبيل المثال ترمز إلى الماء، ولكن لا توجد علاقة منطقية بين الكلمة بأحرفها والماء بمعناه، ولذلك فإن دالة الماء - أي كلمة الماء المكتوبة تختلف بين لغة وأخرى بينما يبقى الماء جوهراً معنوياً أو مدلولاً لا يختلف بين مكان وآخر.

فالرمز غالباً ما يتجلى في تعبير جمالي أو صورة جمالية محملة بالدلالة والمعنى، وهذا التعبير الجمالي وهو يخاطب العقل عبر الحواس وأدواته، فالتعبير الجمالي يأخذ هيئة الصور والرسوم والعلامات ويهدف إلى تحقيق معرفة استبصارية للحقائق الوجدانية، وهذا يعني أن الرمز يمكننا من استكشاف حدسي للمعاني العميقة في طبيعة الأشياء، إنه تعبير جمالي حسي للدلالات والمعاني، يتمثل في قدرته على **إظهار المعاني غير المرئية عن طريق ما هو مرئي فيضع المجرد في صعيد الحسي الملموس**، ووفقاً لهذه الصورة تتأكد أهمية الدور الحدسي الاستبصاري للرموز، وهذا ما يراه هيغل عندما يرى في الرموز صورة للتجليات الحسية الخارجية التي تخاطب حدوسنا بصورة مباشرة. وهكذا وعلى هذه الصورة تأخذ الرموز صورة تجليات جمالية حسية تعتمد في مخاطبة العقل واستلهام الدلالات والمعاني من أجل التوغل في جوهر الحياة بأعمق دلالاتها وأشمل معانيها المجردة.

1-3- أنتروبولوجيا الرمز

تعود لفظة الرمز Symbole في اللغات الغربية إلى الأصل اللاتيني Sumbolon المشتق من الفعل Sumbally، **ويعني التواصل والاجتماع بعد نأي وافتراق**، وكأن اللفظة Sumbolon تطلق على الأشياء (وثائق، أوان، أشياء) التي تنتمي إلى أرومة واحدة، كرمز للهوية والمصداقية والأصل الواحد، حيث كان هذا الأمر يتم في المعاملات التجارية والمالية والعقارية، كأن يتم اقتسام ورقة أو سَنَدٍ أو وثيقة أو ورقة نقدية بين عدة أشخاص، وفي الأغلب بين شخصين حيث يمكن لاحقا عند إظهار شطري هذه الوثيقة أن يتم التحقق من مصداقية العقد، وتمكين التعارف بين الطرفين أو الشخصين. وهذه الطريقة في التطابق كانت تضمن سرية العلاقة بين طرفين أو شخصين، ووفقاً لهذه الطريقة فإن شطري القطعة النقدية أو

الوثيقة أو الشيء المقتسم تلعب دوراً رمزياً فكل طرف من أطراف الشيء المقتسم كان يعد رمزا للقاء المنتظر وعودة الفروع إلى الأصل[1].

وهذا الأمر ينسحب على قضايا أكثر تجريداً ومعنوية، حيث يشار إلى استخدام كلمات السر بوصفها رموزاً للتعارف بين الجماعات السرية والحزبية في العصور القديمة، حيث تسمح كلمة سر واحدة محددة، متفق عليها، لمجموعة من الأفراد والشخصيات والمجموعات، أن تجتمع وتمارس دورها المحدد والمرسوم، في سرية تامة، ومثال ذلك تاريخياً كلمة السر " الكريدو" Le Credo، وهي كلمة السر التي اعتمدتها الجماعات المسيحية السرية الأولى وكانت تعني " **أومن بالله الواحد**".

وقد عرف استخدام الرمز تاريخياً في بلاد الإغريق القديمة، حيث أطلق على العقود الخزفية التي كانوا يعتمدونها في معاملاتهم المدنية والتجارية، فقدماء الإغريق ـ ولتنظيم العقود بين المتعاقدين ـ كانوا يلجؤون إلى قطعة خزفية يتم كسرها إلى قسمين، ثم يعطي كل قسم لأحد المتعاقدين، وكان كل شطر يمثل وثيقة تثبت حق حاملها في العقد المبرم وإن طال الزمن، وكان كل متعاقد من بين المتعاقدين يعتمد القطعة التي بحوزته لإثبات هويته وحقوقه المتفق عليها سابقاً في العقد. وكان الشطر الذي يمتلكه كل متعاقد هو البرهان الوحيد على مصداقية عقده. حيث كانت تتم المطابقة بين شطري القطعة الخزفية فإذا وجد التطابق والتكامل بين الشطرين كان ذلك برهاناً قاطعاً على مصداقية العقد وأحقية صاحبها. والرمز هنا يعني فكرة الأصل الواحد والهوية الواحدة لشيء مشطور ومنقسم ولكنه واحد الأرومة والهوية. ومع مرور الزمن بدأ مفهوم الرمز يشهد تطورا في دلالته ومعانيه وإشاراته، وفي دائرة هذا التطور أخذ مفهوم الرمز يدلّ على المعنى الخفي (غير المرئي) للشعارات الرمزية[2].

لقد شيد الإنسان تاريخه بالرموز، وصقله بالإشارات، وأغناه بالمعاني. وقد قدّر للإنسان السابياني homo SapiensL'، ـ أي الإنسان المتكلم ـ (الإنسان ما

---

[1] وكيبديا الموسوعة الحرة (موسوعة إليكترونية) - http://ar.wikipedia.org/wiki

[2] voir: O. Beigbeder, La Symbolique, coll. Que sais-je ?, P.U.F., Paris, 1957.

قبل تاريخي) أن يبدع فن الرسم والحفر على الصخور وجدران الكهوف، وذلك في العصر الحجري الأول، وكانت الحيوانات التي اصطادها الإنسان في هذه المرحلة موضوع رسومه الدقيقة، وقد شكلت هذه الرسوم والنقوش نمطاً من الرموز السحرية التي تتعلق بصيد الإنسان ما قبل التاريخي وحياته. وفي مرحلة لاحقة ترك الإنسان كهوفه الأرضية وبدأ بتأسيس أوابده الأثرية من الحجارة الضخمة، وبدأ بناء القبور الجماعية الضخمة بدقة متناهية، وكان هدفه من ذلك إيجاد لحمة وتفاعل اجتماعي دائم ومستمر بين أعضاء المجموعات البدائية القديمة. ومن ثم لجأ إلى توليد نوع من الرمزية الدينية عبر الطقوس والاحتفالات السحرية لتأكيد حضور الجانب الروحي في حياة الإنسان القديم. فالأوابد والمعابد التاريخية القديمة تشكل في جوهرها نوعاً من الرمزية الزمنية، وقد ترافق ذلك مع اكتشاف نظام الحساب الفلكي (السنة الشمسية، والدورة القمرية، والخرائط الفلكية) واكتشاف علم الحساب، والتنجيم الفلكي. ومع اكتشاف الكتابة ظهرت الأساطير الأولى والقصص السحرية بداية في الحضارة السومرية. ومن حضارة إلى أخرى (حضارة المايا، والحضارة الفرعونية، والإغريقية) بدأت الأساطير ترتدي حلتها الذهبية وبدأت الطقوس والممارسات الطقوسية تنشط وتأخذ مداها ومن ثم ظهرت المعتقدات الدينية والشعبية، وترافق ذلك بنمو واضح في أساليب الكتابة والحساب.

لقد توجب على الأنتروبولوجيا التاريخية أن تبدع أدواتها العلمية في كشف الملابسات التاريخية للإنسان القديم، وقد تجشمت هذه الأنتروبولوجيا مشقة البحث في الدلالات الإنسانية للظواهر التاريخية المتمثلة في الدين والأسطورة والطقوس السحرية. لقد شكلت الطقوس السحرية والأساطير والطقوس الاحتفالية، والعقائد والأنساق الرمزية، ثقافة شعبية في العصور القديمة. وبدأت الرموز تأخذ مكانها المميز في الأنساق الثقافية للإنسان في الحضارات القديمة، وبدأت تظهر أشكال ثابتة ومتعارف عليها من الرموز الإنسانية، **فالقلب يرمز إلى الحب، والدائرة إلى الشمول والكلية، والأسد إلى القوة**... الخ. وقد وظفت هذه الرموز في تأكيد الوحدة والتماسك الاجتماعي[1].

---

[1] انظر: علي سامي النشار، نشأة الدين، مكتبة الخانجي، مصر، 1948.

لقد استخدم الرمز في الحركات الباطنية لتوليد التمائم والتعويذات والطلاسم (Talismans). وفي أصل هذه الرموز المستخدمة يفترض وجود معان كبرى تقوم الرموز بنقلها والسمو بها وتحويلها إلى مجالات وفضاءات أخرى مختلفة. وتأخذ هذه الرموز صيغاً مختلفة مثل الشعارات (Logos) التي تستخدمها المؤسسات، أو العلامات التي توضع على الثياب، والرسوم الدينية المقدسة، وهذه الرموز كانت تأخذ قيمتها من قدرتها على أن تكون في متناول الجميع. فالنقود تمثل وضعاً رمزياً بذاتها بوصفها صيغة اجتماعية اتفاقية، وهي أي النقود لا تساوي شيئاً من حيث قيمتها المادية إذ لا تتعدى أن تكون أكثر من قطعة ورقية مطبوعة قليلة القيمة نسبياً، ولكن هذه القطعة الورقية تأخذ قيمة كبيرة في المستوى الرمزي، حيث تمثل قيمة مادية تحددها رموز الورقة النقدية ذاتها وما ارتسم عليها من رسوم ونقوش وحركات. وإذا كانت النقود تلعب دوراً رمزياً في مستوى القيمة المالية، فإن المؤسسات الاجتماعية والحركات السياسية تصمم رموزها من أجل وحدة مكوناتها واستلهام القوة الرمزية ذاتها في تعزيز قدراتها الدعائية والأيديولوجية. وهذه الرموز غالباً ما تعطي لهذه المؤسسات والشركات نوعاً من المصداقية العقائدية أو الأيديولوجية.

وغالباً ما تعمل الرموز على تجسيد المعاني لموضوعات وحالات وأحداث عصية على الحضور الحسي (أي لا يمكن أن تمثل لمعطيات الحواس)، **فتعمل على إحياء المعاني الحقيقية لهذه الأشياء في صورة حسية مشبعة بالدلالة الرامزة إلى** حقيقة الأشياء الغائبة نفسها. فبرج بابل ـ على سبيل المثال ـ الذي يشكل أحد عجائب الدنيا السبع كان في الأصل فكرة تمثل رغبة الإنسان البابلي في الوصول إلى السماء والكشف عن أسرارها، ويمكن لبرج بابل أن يكون مستوحى من برج زقرة (ziggourat) (برج ديني من عدة طوابق في بابل كان يستخدم في مراقبة النجوم ورصدها).

ويشار اليوم إلى الأنتربولوجي المعروف ليفي ستروس Lévi-Strauss بوصفه من أهم رواد الدراسات الرمزية ولاسيما في كتابه المعروف الميثولجيا أو الأساطير

Mythologiques، ولاحقاً في كتابه المعروف الأنتروبولوجيا البنيوية [1]، ففي مقالة شهيرة له حول فعالية الرمز في عام « L'Efficacité symbolique » 1949 يتبنى ليفي ستروس موقفاً فكرياً يعلن فيه أن اللاشعور ليس هو المكان السحري والمدهش الذي يخفي خصوصية الأفراد، كما أنه ليس المستودع الوحيد لتاريخ الفرد، الذي يجعل كل فرد بصمة متفردة في الوجود. بل يُرجع وظيفته إلى الوظيفة الرمزية، وهي وظيفة إنسانية، بدون شك، ولكنها تمارس فعلها وفقاً لقانونية واحدة في المجتمع الإنساني.

1-4- وظائف الرمز

يقول ميشيل فوكو في كتابه المعرفة والسلطة " إن المسافة كبيرة بين ما تظهره الرموز وما تحجبه وما تومئ إليه وما تستره، إلا أن ذلك التباعد ذاته، هو ما يجعل عملية التأويل ممكنة، وتلك المسافة، وما تتطلبه من عنت وجهد وشك وتساؤل، هي التي ترفع القراءة إلى مرتبة تجعلها فناً من الفنون"[2]. هذا ما يراه فوكو في وظيفة الرمز، وفي هذه الرؤية العبقرية لفوكو تكمن إحدى أهم الإشارات الدالة على الوظيفة الأبداعية للرمز من حيث التحريض على التأمل والنظر وتوليد معاني الأبداع والابتكار التي تولد في جدل المسافات الفاصلة التي تتركها الرموز بين الخفي والمعلن بين الدلالة والمدلول وبين الصورة والمعنى.

وفي هذه الدوال يعلن ديران في صورة تتجانس مع تصور فوكو بأن الرمز قد لا يدل مباشرة على موضوع دلالته، وقد تكون الدلالة غامضة وإشكالية وهذا يعني أن اللغة الرمزية تعيدنا إلى دلالات مختلفة عن هذه التي تأخذنا إليها اللغة الواقعية. وهنا يعلن ديران أن العالم الذهني للإنسان يأخذ هيئة تصورات بنائية

---

(1) C. Lévi-Strauss, Anthropologie structurale, Plon, Paris, 1958.

راجع أيضاً: محمد بن حمودة، الأنتروبولوجيا البنيوية من خلال أبحاث ليفي ستروس، دار محمد علي الحامي، صفاقص، تونس 1987.

(2) عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو، المعرفة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت 1994، ص 7.

يقوم مخيالنا ذاته بتوليدها وتشكيل أبعادها الرمزية [1]. وهذا يعني أن الرمز يضع مخيالنا في دائرة أبداعاته الإنسانية.

ومع أهمية التلميح الذي يقدمه فوكو وديران حول وظيفة الرمز، يبقى السؤال المنهجي حول وظيفة الرمز مشروعاً وملحاً في الحضور: **ما الذي يؤديه الرمز؟ وما وظيفته؟ والإجابة عن هذا التساؤل البسيط العفوي غالباً ما تكون معقدة ومتباينة.**

فالرمز كما بينا يجرد ويجسد، يوحد ويجمع، ويجعل ممكناً ما ليس في الإمكان. وهو في قدرته على الجمع والتوحيد والتجسيد والاختزال وتمكين ما ليس في الإمكان يستطيع أن يلعب دوراً حيوياً ووظيفياً في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية المادية والمعنوية كما هو حاله في واقع الحال، ومن المؤكد اليوم أنه من غير الرموز تأخذ الحياة الإنسانية دالة الاستحالة القصوى؛ إذ لا نستطيع أن نتصور أن الحياة الإنسانية قادرة على الاستمرار من غير فعالية رمزية قادرة على تنظيم الحياة الاجتماعية وتقنينها؛ ولنتساءل كيف يمكن للمجتمع تنظيم الحياة الاجتماعية، من غير الإعلام، واللغة، والشيفرات، والأرقام، والطقوس والتقاليد والأحكام، من غير العلوم الرمزية مثل الرياضيات والجبر والهندسة؟ فالرموز شئنا أم أبينا تشكل نسيج الحياة الاجتماعية وجوهرها، ومن غيرها تأخذ الحياة الاجتماعية طابع الاستحالة واللاإمكان.

في اللغة تلعب الرموز دوراً حيوياً يتمثل في الدلالات غير المباشرة لتحقيق التواصل الإنساني المباشر وغير المباشر، ومن غير اللغة - وهي كيان رمزي - تستحيل عملية التواصل الإنساني برمتها. إذ لا يمكن أن تكون هناك حياة إنسانية من غير رموز ولا تكون الرموز أيضاً من غير حياة إنسانية أو اتصال إنساني. وتلك هي الحقيقة التي نجدها في أعمال ليفي ستروس الإناسية حيث يؤكد أن **المجتمع بطبيعته يعبر عن حركته ودينامياته المختلفة بصورة رمزية**، وهذه الدينامية الرمزية تتجلى في العادات والطقوس والمؤسسات والفعاليات الإنسانية المختلفة، ويرى في

---

(1) Durand, Gilbert ,L'imagination symbolique. Paris: PUF, 1984, p. 132.

هـذا الـسياق أن سـلوك الأفـراد في المجـتمع لا يكـون رمـزياً بذاتـه ، ولكـن عناصـر السلوك الفردي تشكل بذاتها مادة للعلاقات الرمزية في المجتمع ، لأن هذه العلاقات والرموز لا يمكنها إلا أن تكون اجتماعية أي متأصلة في المجتمع بوصفه كلية رمزية أو نظاماً رمزياً.

فالرموز تقدم صورة بديلة للأصل ، ولكنها لا تكتفي بذلك بل تتعدى الأمر إلى فعالية رمزية عميقة الدلالة في معانيها وديناميـاتها ، فعلى سبيل المثال لا يرمز الصولجان والتاج إلى القـوة والسلطة فحسب بـل يدعـوان إلى الخضوع والامتثال والطاعة والاحترام ، وكذلك لا يرمز الأسد إلى القوة والشجاعة فحسب بل تكمن رمزيته في دعـوة مضمرة إلى الخوف والهيبة ، ولا يرمز اللـون الأحمـر إلى العنف والدم بـل يدعـو إلى الامتناع والخوف والابتعاد (كما في إشارة المرور) ، ففي كل رمزية دعوة سلوكية محددة ومرغوبة ومعنية وهنا تكمن الوظيفة الأساسية للرموز في أداء دور ثقافي اجتماعي تنظيمي في دائرة الحياة الاجتماعية.

وفي هـذا السياق فإن فخامة المنابر وهيبتها تؤدي دورها الرمزي وتترك أثرها في الـوجدان الإنـساني ، فهـي تدعـو الحـضور إلى توخـي الهيـبة والـشعور بالـنقص والضعف إزاء مـن يرتقـي هـذه المنابر ويرتدي بهيبتها. والمنبر بفخامته لا يلعب دوره في استلاب الحـضور أو العامـة فحسب ، بل يعطي لمن يتسنمه إحساساً هائلاً بالقوة والعظمـة والقـدرة على الـسيطرة. فالمنبر يتيح لـه أن يحظى بالارتفـاع عـن مـستوى الجمهـور ، حيث يبدو الجمهور أمامه صغيراً على ضخامته كما يبدو أفراده كذرات متناهـية الـصغر. وهكـذا فـإن المنابـر وفخامـة والقاعـات والـردهات والأناقـات والـسجادات الحمـراء تلعـب دوراً رمـزياً استلابياً في وضـع الآخـر موضـع الخضوع ووضع الأنا (أنا المسيطر) في موقع السيطرة والهيمنة.

وهـنا يمكـن الإشـارة إلى صيغة القـبب الكنائيسة والدينية ، فهذه الكنائس التي اسـتلهمت فـنها مـن معـين الهندسـة الـرومانية القديمـة تـريد أن ترمـز إلى التميـز والاخـتلاف والعظمـة ، فالقـبب تـستوفي في هندسـتها عناصـر القـوة والوضـوح والمقاومة بالإضـافة إلى دالـتها الرمـزية : فهـي تـستلهم صـورة الـسفينة التي تبحر في اتجاه معـاكس وهـذا يعـني أن الكنيسة ترمز إلى حـركة مـضادة للـتوجهات الدنيوية الخارجية إنهـا سفينة تبحـر إلى فضاء آخر قوامه الحق والخير والفضيلة. ويضاف إلى

ذلك وضعية البناء التي تسمح بإضاءة وتوهج ضوئي وللصوت بمضاعفة الصدى والهيبة التي تفرضها القبة من الداخل وكأنها مهد كوني، كل هذا يرمز إلى الرهبة والقوة والقدرة والعظمة التي تدفع النفوس إلى حالة من الاستسلام المطلق لإرادة الكاهن والكنيسة المكللة برموز العظمة والهيبة والوقار.

وكل هذه الأمثلة التي أثرناها تدل على الطاقة الهائلة للرمز في حياتنا وقدرته على الاستلاب وفرض نظام الخضوع والإذعان وتحقيق الانتظام، وهذا ينسحب على الحياة النفسية برمتها وهذا ما تؤكده الدراسات الجارية في مجال التحليل النفسي حيث ينظر إلى الأحلام ويتم تحليلها إلى دلالاتها الرمزية.

وباختصار يمكن القول إن حقل الرمز يتصف بطابع الشمول والعمومية، إنه ظاهرة إنسانية ضاربة الجذور، ويندر أن نجد سلوكاً إنسانياً أو فعلاً اجتماعياً ينأى عن حقل الممارسة الرمزية. فالموضة والإعلان والتمدن والهندسة والخطاب السياسي والخطاب الديني والخطاب الإيديولوجي حتى الخطاب التربوي قائمة على معادلة الحضور الرمزي وترتدي حلته البهية.

2ـ مفهوم العنف.

في البند الأول من هذه الدراسة قمنا بتقديم تصور شامل عن مفهوم الرمز بوصفه الركيزة الأولى لمسألة العنف الرمزي، وفي هذا المستوى سنقدم تصوراً واضح المعالم لمفهوم العنف بوصفه الركيزة الثانية لمفهوم العنف الرمزي.

2ـ 1ـ العنف في اللغة

جاء في لسان العرب حول العنف: **العنْف**: عنف: العنف: هو الاسم من العنف، وهو الشدة والقوة، وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، أعْنَفَ الشيءَ أي أخذه بشدة[1]. عنَفَ (عَنَف، يَعْنفُ عُنفاً) الرجلُ بغلامه أخذه بالشدة ولم يرفق به، فهو عانف والغلام معنوف. عَنفَ (عنف يعنف، عنافة)

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ج9.. http://www.alwarraq.com

الرجل كان شديداً قاسياً فهو عنيف، وعَنُفَ الرجلُ بغلامه، أي كان عنيفاً معه[1].

وجاء في المعجم الوسيط: (عَنُفَ) به، وعليه – عُنفاً، وعَنافة: أخذه بشدة وقسوة. و_ لامه وعيّره[2]. و (اعتنف) الأمر: أخذه بعنف. هذا ويعني العنف من حيث الجذر اللغوي " ممارسة للقوة على شيء ما[3]".

يعرف جميل صليبا في معجمه الفلسفي" العنف كفعل مضاد للرفق، ومرادف للشدة والقسوة. والعنيف (Violent) هو المتصف بالعنف. فكل فعل يخالف طبيعة الشيء، ويكون مفروضاً عليه، من خارج فهو، بمعنى ما، فعل عنيف. والعنيف هو أيضاً القوي الذي تشتد سورته بازدياد الموانع التي تعترض سبيله كالريح العاصفة، والثورة الجارفة"[4].

وجاء في قاموس تاريخ اللغة الفرنسية أن "العنف كلمة مشتقة من اللفظة اللاتينية violentus التي تتضمن بدورها دلالتي القوة والفعل"[5]. وغالباً ما تعني كلمة عنف Violence الإفراط في استخدام القوة من أجل قهر الآخر والهيمنة عليه، وهي توظف بمعنى قوة شديدة من أجل الإخضاع والسيطرة. ومن هذا المصدر الاشتقاقي ولد فعل العنف violer الذي يرمز إلى استخدام الشدة ضد الآخر وإلحاق الأذى به.

---

(1) حسن سعيد الكرمي، الهادي، ج3، دار لبنان للطباعة والنشر بيروت، 1993، ص279.

(2) المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، تصدير، إبراهيم مدكور، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة 1972، ص 631.

(3) روبرت ف.لتكة، العنف والقدرة، ترجمة شريف بهلول، ضمن: المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع، عدد 132، (صص5 -15) ص5.

(4) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ط1، الشركة العالمية للكتاب، 1494، ص670.

(5) Rey(A.و) Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Robert. 1992.

وعلى هذا الأساس يقترح روبرت أودي تعريفا للعنف قوامه: مهاجمة الأشخاص أو استغلالهم على نحو جسماني أو نفسي شديد، ولكن الآراء الأكثر شيوعاً في المستوى الفلسفي هي: أن العنف هو الإيذاء بطريق استخدام القوة المادية الشديدة[1].

هذا ويحدد قاموس ويبستر سبعة معان لمفهوم العنف Violence أهمها أن العنف هو "القوة الجسدية أو النفسية التي تستخدم للإيذاء أو للإضرار" [2]. ومن الناحية التاريخية فإن كلمة العنف Violence مشتقة من الكلمة اللاتينية vis أي القوة وهي تعني في سياقها التاريخي اللاتيني القديم حمل القوة تجاه شخص أو شيء ما [3].

فالعنف هو استخدام القوة المادية لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات. ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى تعريف (تشارلز ريفيرا) Charles Rivera و (كينيث سويتزر) Kinneth Switzer حول العنف حيث يعرفانه بأنه" الاستخدام غير العادل للقوة من قبل الأفراد لإلحاق الأذى بالآخرين والضرر بممتلكاتهم" [4].

فالعنف هو كافة الأعمال التي تتمثل في استخدام القوة أو القسر أو الإكراه بوجه عام ومثالها أعمال الهدم والإتلاف و التدمير والتخريب وكذلك أعمال القتل والفتك والتعذيب وما شابه [5]. فالعنف استخدام مفرط للقوة المادية أو

---

(1) روبرت ف.لتكة، العنف والقدرة، مرجع سابق، ص 5.

(2) توماس بلات، مفهوم العنف: وصفه وتفنيده، ضمن: المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع، عدد 132، (صص17 -25)ص17.

(3) توماس بلات، مفهوم العنف: وصفه وتفنيده، ص 18، المرجع السابق.

(4) حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992، ص42.

(5) بكر القباني، ثورة يوليو أصول العمل الثوري المصري، دار النهضة القاهرة، 1970، ص 109.

التهديد باستخدامها. وهنا يضيف بول روكيرج : Sandra.J.Ball-Rokearch بُعْدَ اللامشروعية في القوة الموظفة في العنف، ومفاده أن العنف " هو الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين "[1]. ويأتي في هذا السياق تعريف بيير فيو: الذي يرى بأن " العنف ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بالإنسان"[2]. وهنا نلاحظ أن أغلب التعريفات تؤكد بصورة مباشرة أو غير مباشرة على استخدام مفرط لقوة غير مشروعة لغاية إخضاع الآخر والهيمنة عليه والسيطرة على مقدرات وجوده.

2.2ـ سوسيولوجيا العنف

شكلت ظاهرة العنف وما زالت تشكل الظل الأسود الذي يلازم الإنسانية ويقض مضاجعها. وعلى الرغم من الآمال التي علقتها الإنسانية على الدور المتعاظم للتقدم الإنساني ومن الحضور المظفر للقيم الإنسانية الجديدة التي تؤكد على السلام والأمن والإخاء والعدالة والديمقراطية، ما زال العنف يطرح نفسه بظله الثقيل ليبدد كل الآمال البشرية في حياة تسودها قيم المسالمة والأمن والإخاء. فالتاريخ الحديث يسجل أن العنف الإنساني ظاهرة تأخذ مداها المتعاظم في مختلف مجالات الوجود الاجتماعي، وتضرب وجودها بإحكام في مختلف التنوع الجغرافي، في الشمال وفي الجنوب، وتترك بصماتها المأساوية على مختلف انطباعات الحياة في هذا العصر ولاسيما في العقود الأخيرة من القرن العشرين.

وإزاء التحدي الذي تفرضه هذه الظاهرة على الإنسانية، بدأ العقل الإنساني محاولاته، منذ القدم، لتفسير أبعاد هذه الظاهرة ومكوناتها وخلفياتها الاجتماعية والنفسية والتاريخية. ومع قدم التجارب وأصالة الأعمال التي قدمت في هذا المجال، ما تزال ظاهرة العنف بتجلياتها المختلفة، تتحدى العقل العلمي، وتستلهم جهود

---

(1) حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992، ص43.

(2) بير فيو، العنف والوضع الإنساني، في كتاب المجتمع والعنف: مجموعة من الاختصاصيِّين، ترجمة الياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، 1985، ص 148، 149.

المفكرين، وتستنفر طاقاتهم، في البحث عن الماهية التي تحكم تقاليد هذه الظاهرة، وهذه التي توجد في أصل تشكلها وفي أسباب وجودها.

تشكل التعريفات اللغوية للعنف منطلقاً موضوعياً يمكن من بناء تصور سوسيولوجي لأبعاد المفهوم ودلالته الوظيفية، فالتعريفات الاشتقاقية واللغوية تنطوي على الدلالة العامة ولكنها قد تنأى عن إدراك الدلالات الاجتماعية والوظيفية للمفهوم كما يتجلى في الأنساق الفكرية المختلفة.

فالعنف يقع في دائرة المفاهيم الإشكالية فيما يتعلق بتعدد معانيه ودلالاته وتعيناته واتجاهاته في مجال الفكر والواقع. ويتطلب الأمر في كل معالجة لمسألة العنف، وفي كل مقاربة لمفهومه، الوقوف على التنوع الكبير في توظيفاته السوسيولوجية والأيديولوجية في مجال العلوم الإنسانية برمتها. ومما لاشك فيه أن مفهوم العنف يأخذ أوضاعاً فلسفية متنوعة على مدى التنوع في النظريات والرؤى والمواقف الفلسفية.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى أربعة مداخل فكرية أساسية كلاسيكية لمقاربة العنف وتحديد أبعاده، وهي: المدخل السيكولوجي، و المدخل البيولوجي، والمدخل الفلسفي، وأخيراً المدخل الاجتماعي. ومن البداهة بمكان أن النظرة إلى العنف وتعريفاته تختلف بين هذه المداخل كما تختلف باختلاف النزعات والنظريات في داخل كل مدخل من المداخل العلمية الفرعية المذكورة.

ويتنوع العنف سوسيولوجيا ويتعدد بصيغه الكلاسيكية المألوفة مثل: العنف الفيزيائي، والعنف السيكولوجي، والعنف اللفظي. وهناك أشكال وصيغ حديثة للعنف ظهرت في أتون التطور الفكري الحداثي مثل: العنف الثقافي، والعنف الأخلاقي، والعنف اللغوي، والعنف السياسي، والعنف الأيديولوجي، والعنف المقدس، **وأخيراً ينبثق مفهوم العنف الرمزي كصيغة حداثية جديدة تثير الاهتمام والنظر. وقد شكلت الصيغ غير الكلاسيكية المهاد الطبيعي لولادة العنف الرمزي أو ما يمكن أن نطلق عليه العنف الذكي.** ومما لاشك فيه أن هذه المفاهيم على تنوعها وتباينها وتناميها تنتسب إلى أرومة واحدة وبالتالي فإن التمييز ما بين عنف وآخر قد صُقل وعرِّف في مختلف الميادين والحقول المعرفية بصور مختلفة ودلالات متنوعة.

وفي هذا السياق يجب أن نعلن أن كثيراً من التعريفات التي تقدم للعنف تزيد من غموضه وضبابيته، لأن بعض التعريفات -لا بل أكثرها - غالباً ما يوظف عناصر لغوية غامضة في التعريف ذاته، مثل: التسلط والعدوانية والهمجية والاعتداء والإرهاب والقهر والقمع والإكراه،.. الخ، وهذه الكلمات لا تقل غموضاً بذاتها عن مفهوم العنف ذاته إذ يشكل كل منها وضعاً إشكالياً يحتاج إلى تفسير وتحليل. ولذلك وقبل البدء بتقديم التعريفات الكلاسيكية فإننا سنقدم محاولة للولوج في المعنى الداخلي لمفهوم العنف ودلالته من منظور سوسيولوجي.

يمكن في البداية القول إن العنف علاقة أولية بين القوة وممارسة القوة، وبالتالي فإن أي إفراط في استخدام القوة بغاية السيطرة والهيمنة (أو حتى الدفاع عن النفس) يتحول إلى عنف. وهذا المثال يتضح بما يسمى العنف الفيزيائي: استخدام القوة الجسدية في السيطرة على الآخر أو في الدفاع عن النفس مثل الضرب والشد والركل والدفع. وهذا يعني بأن العنف هو تحول القوة من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل بغاية السيطرة والهيمنة على الآخر. وهنا نلاحظ أن العنف مشروط بالغاية التي توظف فيها القوة (الهيمنة أو الدفاع عن النفس). وبالطبع فإن ممارسة العنف تكون بين طرفين وهذا الأمر مشروع فيما يتعلق بالعنف الذاتي أو العنف المرتد إلى الذات.

وفي السياق الاجتماعي الاقتصادي أو السياسي فإن كل علاقة مع الآخر ترتسم في صورة علاقة قوة وهيمنة. وبالتالي فإن الظلم ينجم عن خلل في ميزان القوى حيث يجد الضعيف نفسه مكرهاً على طاعة القوي، وحيث يعمل القوي على إلغاء الضعيف والسيطرة عليه. ووفقاً لهذه المعادلة يولد الصراع ويأتي النضال كمنهج لبناء علاقات جديدة من القوة من أجل إعادة بناء التوازن الذي يضمن احترام حقوق الجميع. وهذا يعني بالضرورة أن العمل من أجل العدالة هو عمل من أجل تحقيق التوازن في مدارات القوة، وهذا لا يمكن أن يكون إلا عبر القوة التي تعتمد ذاتها في إحداث الخلل وإسقاط التوازن.

وفي هذا الخصوص يقول المفكر الفرنسي بول ريكو Paul Ricœur إن "**العنف يتجه في مساره، بوضوح أو بغموض، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إلى السيطرة**

على الآخر والهيمنة على مقدرات وجوده"[1]. فكل عنف وفقاً لتصور ريكو هو اعتداء على إنسانية الآخر، وبالتالي فإن أي عنف يشكل عملية ضرر وأذى موجه ضد الآخر، وهذا يتضمن رفض الاعتراف بوجود الآخر وإنسانيته أيضاً.

فالرغبة في إقصاء الخصم وإبعاده إلى دائرة الصمت، ومن ثم العمل على إلغائه تتحول إلى إرادة طاغية تتجاوز حدود الرغبة في المصالحة معه وبناء التوازن. وهنا تتعدد أشكال العنف وصيغه التي تبدأ بالإهانة والاحتقار والإذلال ومن ثم لتصل عبر التعذيب إلى الموت والإفناء. ووفقاً لهذه الوضعية يمكن القول إن النيل من كرامة الإنسان والطعن في أهليته الإنسانية يشكل طعناً في وجوده ونيلاً من حريته وحياته وتعسفاً ينال كينونته. وهنا أيضاً فإن فرض الصمت على الآخر هو صيغة من صيغ العنف، كما أن حرمان الإنسان من حرية الكلام، يعني ذلك حرمانه من حق الحياة نفسها. فالظلم الذي يحيق بالإنسان ضمن شروط اغترابية، تتمثل في الإقصاء والقهر، يشكل وضعية عنف مجسد ومجسم. فالعنف هنا لا يمثل كياناً ذاتياً قائماً بذاته، بل يوجد في وسط اجتماعي محدد، حيث يتخذ هيئته وصورته بين الناس والبشر وخارجهم أيضاً، ومع ذلك فإن الإنسان يبقى في النهاية المسؤول عن حضور العنف وممارساته المختلفة.

وهنا يمكن الإشارة إلى تعريف سيمون وايل Simone Weil الذي يرى أن العنف هو الفعل الذي يقوم به شخص ما لإخضاع الآخر وإفنائه، وبالتالي فإن ممارسة العنف حتى الحد الأقصى يجعل من الإنسان مجرد شيء بالمعنى الدقيق للكلمة ويجعل منه جسداً ميتاً. وبالتالي فإن هذا العنف القاتل يأخذ صيغاً متنوعة فيما يتعلق بإجراءاته وأدواته ونتائجه.

وإذ يقال اليوم إن العنف هو إساءة استخدام القوة والإفراط في توظيفها، فإنه لا غبار في القول: إن العنف يفوق ذلك ويتجاوزه؛ فالعنف بذاته أمر فظيع لأنه حالة اغتصاب لجسد الآخر وعقله ونفسه وكينونته الإنسانية. **فكل عنف هو تعسف**

---

(1) Paul (Ricœur), Histoire et vérité, Paris, Le Seuil, 1955, p. 227.

وفظاظة وتدمير وقهر، لأنه ينال من الإنسان ويستهدف كيانه الإنساني ويخترقه بالألم والمعاناة، كما يجرح ويدمي ويقتل الشخص الذي يقع ضحية له.

ومن المفارقة بمكان أن الإنسان الذي يقع ضحية العنف يصبح هو نفسه قادراً على ممارسة العنف ضد الآخرين. والإنسان عندما يفكر في نفسه ويتأمل في ذاته غالباً ما يكتشف صورة العنف في أعماقه. والعنف لا يقتل الخصم فحسب بل يؤدي في نهاية الأمر إلى تدمير إنسانية الذي يمارسه في جوهر الأمر. أن يضرب المرء، أو أن يُضرب، أن يَعتدي أو يُعتدى عليه، فهذا يعني ارتكاب الخطيئة والخروج عن الصراط المستقيم. وفي أي حال من الأحوال فإن ممارسة العنف أو الخضوع له عملية تحول الإنسان إلى حالة التشيؤ وتدفعه إلى دائرة الاغتراب.

3.2ـ في العنف التربوي

كان المربى الهولندي المعروف إيراسموس [1] يردد دائماً " بأننا نتعلم بيسر من الذين نحبهم»، وأن القسوة في التربية غير مجدية أبداً، وأنه باللين والرقة نستطيع أن نخلق من الأطفال ما نشاء. وكان يؤكد أيضاً أن الثقافة ليست غاية بذاتها بل هي وسيلة من أجل بناء الروح الإنسانية الخلاقة والمبدعة [2]. وكان يقول إيراسموس منوها إلى مخاطر الشدة في تربية الأطفال: «ثمة أطفال يفضلون أن يقتلوا على أن يعاقبوا ضربا (...) وباللين والإنذار الرقيق نستطيع أن نخلق منهم ما نريد» [3].

العنف التربوي هو أية صيغة من صيغ التسلط والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمر الذي يمارس في الوسط التربوي أو في المؤسسات التربوية على تنوعها، وهذا يعني أن التعريفات التي سقناها أعلاه للعنف مشروعة نظرياً في

---

(1) Erasmus (Geer Geertsy) , Humaniste hollandais 1467-1556 ,Larousse, Paris 1996.

(2) Palmero(J.), Histoire des institutions et des doctrine pédagogiques par les textes , SUEL, Paris,1955, pp130-135.

(3) عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1978، ص 276.

الحقـل التربوي، والعنف التربوي وفقاً لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارساً في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران.

ولكن العنف يكتسب في الحقل التربوي أهمية وخصوصية، قوامها أن العنف التربوي يشكل المولّد الأساسي للعنف في المجتمع، وهو نتاج له في الوقت نفسه، فالمدرسة تنتج العنف الاجتماعي وتؤصله، وبالتالي فإن العنف الاجتماعي ينزع إلى الحضور في المؤسسة التربوية التي تضفي عليه طابع الشرعية والوظيفية في الآن الواحد. وهنا وفي هذا السياق يرى التربويون أن التربية هي الحلقة الأكثر أهمية في دورة العنف وتجلياته. ومن هذا المنطلق بدأت الجهود تتقاطب والأعمال تتنامى في سبيل بناء نظرية تربوية لتفسير العنف التربوي وبناء الفعاليات التربوية القادرة على كبح جماحه وتجفيف مصادره.

فالعنف التربوي يفرض نفسه اليوم في المؤسسات التربوية، وبالتالي فإن المؤسسات التربوية لا تعمل اليوم على إخفاء ما يجري في داخلها أو التستر على وجود هذه الظاهرة كما كان هو الحال في مراحل سابقة، وتأتي هذه الحقيقة تحت تأثير وسائل الإعلام المتقدمة التي ترصد عن كثب مختلف مظاهر الحياة التربوية التي تدخل في صميم المؤسسات التربوية ولاسيما المدرسية منها [1].

فالمدرسة في مختلف البلدان والمجتمعات الإنسانية، تواجه اليوم مظاهر متجددة للعنف الذي يثير مشاعر الخوف والقلق والذعر من قبل الأهالي والمربين؛ ويضاف إلى ذلك أن الحياة في المؤسسات المدرسية أصبحت مأساوية بالنسبة لعدد كبير من الطلاب والأطفال ضحايا العنف المدرسي. وقد شكل هذا الواقع الذي يضج بمشاعر القلق الاجتماعي مثار اهتمام الباحثين والمفكرين.

وغالباً ما يتم اللجوء إلى المؤشرات الواقعية للعنف في المدارس في تعريف العنف التربوي وتحديد دلالته. فالعنف التربوي هو أية صيغة للعنف تتعلق بالاستخدام غير المشروع للقوة في توجيه العملية التربوية؛ وغالباً ما يأخذ العنف في

---

[1] Alain (Guillotte), Violence et Education , Presses universités de France, Paris , 1999.

المدارس صورة للعقاب التربوي، ولاسيما العقاب الفيزيائي والعقاب السيكولوجي والعقاب اللفظي وأخيراً العقاب الرمزي موضوع اهتمامنا في هذا الفصل.

فالعنف المدرسي يأخذ على الأغلب صورة العنف البدني سواء أكان ذلك بين الطلاب والطلاب أنفسهم، أو بين الطلاب والمعلمين؛ وهذا العنف كما هو يتمثل في حالات الضرب والاعتداءات الجسدية المختلفة. وإلى جانب العنف البدني، بدأ العنف السيكولوجي يأخذ اليوم أهمية خاصة بين أشكال العنف في المؤسسات التربوية، وهو العنف الذي يعتمد على ديناميات التبخيس والازدراء والإهمال والتحقير والإذلال[1]. وهنا يمكن الإشارة أيضاً إلى حضور العنف اللفظي في المدرسة حيث يرتسم في صورة الاعتداءات اللفظية الخشنة والفظة بين الطلاب والمعلمين.

ومما لاشك فيه أن الباحثين والدارسين يتفقون إلى حد كبير في النظر إلى الدور السلبي للعنف بمختلف صيغه وتجلياته التربوي، فالعنف التربوي يمارس دوراً كبيراً في التأثير سلباً على شخصية الأطفال والتلاميذ والطلبة في مختلف المؤسسات المدرسية بدءاً من الأسرة، ومروراً بجماعات الأقران، ووصولاً إلى المؤسسات المدرسية المختلفة.

3ـ في مفهوم العنف الرمزي

قمنا في المستويين الأول والثاني بتحديد الركيزتين الأساسيتين لمفهوم العنف الرمزي، حيث تناولنا في المستوى الأول مفهوم الرمز، ومفهوم العنف في المستوى الثاني، والمفهومان يؤسسان للدخول في مضامين العنف الرمزي بدلالاته المعمقة.

3ـ 1ـ أدبيات العنف الرمزي

يراد بالعنف الرمزي استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه. ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية ملتبسة

---

(1) علي أسعد وطفة، الطاقة التدميرية للعنف السيكولوجي في التربية، المعرفة، مجلة تصدر عن وزارة الثقافة في سورية، العدد 534، آذار 2008، صص(20 -20).

تمكّن مُمارِسَها من الوصول إلى غايته وتحقيق ما يصبو إليه من سيطرة وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة. ويتغلغل هذا النوع من العنف في مختلف تجليات الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية منذ أقدم العصور. ففي الحياة اليومية، غالباً ما يتم استخدام وسائل متعددة في السيطرة على قلوب الآخرين واستمالتهم وكسبهم مثل الكلمة الطيبة والموقف النبيل والابتسامة والهدية والإشارة والمعنى والمديح وذلك لكسب قلوب الناس واستعبادهم. ويمكننا أن نسوق، ولغاية التدليل على معنى العنف الرمزي وماهيته ودلالته، نسقاً من الإشارات والدلالات الرمزية، التي وظفت وتوظف في مجالات الأدب والسياسة والحكمة والحياة العامة لتوضيح هذا النوع من العنف الرمزي الذي يفعل فعله المستتر الخفي في الإنسان ويضعه تحت إكراه الخضوع والانقياد على نحو رمزي.

لقد عُرِف العنف الرمزي، دون أدنى شك، في مختلف المراحل التاريخية للحضارة الإنسانية، وقد شكّل تاريخياً صورة من صور الممارسة السياسية في العصور القديمة والحديثة. **ويتميز هذا العنف بذكائه وخبثه في الآن الواحد، حيث يتم توظيف آليات ودلالات رمزية بهدف السيطرة على الآخر وإخضاعه إيديولوجياً وعقائدياً**؛ ، وتفيض الحياة السياسية تاريخياً بالممارسات الرمزية لهذا العنف، ويمكن أن نستعرض نسقاً من المقولات والآراء التي تكشف لنا عن دلالة هذا العنف وفحواه وطبيعته.

لقد عرف العرب هذا النوع من العنف الرمزي في مختلف أنظمتهم السياسية، ولاسيما في العهد الأموي، حيث اعتمدت الدولة في ذلك العصر، نوعاً من الأيديولوجية الرمزية التي عرفت بقدرتها على الاحتواء الجماهيري. ويمكننا أن نجد في تفكير الخليفة الأموي الأول معاوية بن أبي سفيان نموذجاً واضحاً لسلطة رمزية ولعنف رمزي محكم الدلالة واضح الصورة في المقام الذي يقول فيه: **"عجبت لمن يطلب أمراً بالغلبة وهو يقدر عليه بالحجة، ولمن يطلبه بخنق وهو يقدر عليه برفق، ألا ترى أن الماء على رقته يقطع الحجر على شدته"**.

ويمكن أن نستعرض المزيد من القول السياسي الدال على تبني العنف الرمزي أداة ووسيلة سياسية عند سيد الدولة الأموية حيث يقول في مقام آخر: **" لا أستعمل سوطي ما دام ينفعني صوتي ولا أستعمل صوتي ما دام ينفعني**

صمتي". فالصمت والرفق في سلطة معاوية هنا أبلغ من الصوت وأقدر من السوط على تحقيق الهيمنة والسيطرة، وهذا الصمت وهذا الرفق قد يكون حجة دالة على معنى العنف الرمزي الذي يتخفى في صور ودلالات قادرة على تحقيق المراد والغاية من غير عنف أو إكراه أو قسر واضح بيّن صريح. وهذا التوظيف الرمزي ليس غريباً على باني الدولة الأموية الذي طبق قوله هذا الآفاق: " **والله لو كان بيني وبين الناس خيط عنكبوت لما انقطع فإن شدوه أرخيته، وإن هم أرخوه شددته** "؛ وفي هذا بيان عن غاية الذكاء في ممارسة السياسية الرمزية التي تقود إلى الهيمنة والسطوة والسيطرة المشروعة دون إكراه أو عنف واضح المعالم بيّن الدلالة صارخ الحضور.

ولم يكن معاوية هو الوحيد في تاريخ الفكر السياسي الذي لّمح إلى إمكانية استخدام الرفق والصمت والعنف الرمزي في تعزيز الهيمنة والسيطرة، فها هو الإمبراطور الصيني صان تسو يعبر عن حكمته الرمزية في قوله التاريخي المأثور" **إن المعرفة هي القوة التي تمكن العاقل من أن يسود، والقائد الخير من أن يهاجم بلا مخاطرة، وأن ينتصر بلا إراقة دماء، وأن ينجز ما يعجز عنه الآخرون**"[1]. وقد قيل عن الدبلوماسية أنها " أن تقطع رقبة عدوك دون أن تستعمل سكيناً " وهذا مثال أكثر وضوحاً عن قوة العنف الرمزي وخطورته. فهناك وسائل خفية غير معلنة وذكية يمكنها أن تشكل أدوات للقتل والهيمنة كما هو الحال في تعريف الدبلوماسية. وقد جاء في الحكمة العربية أيضاً أنه " **يدرك بالرفق ما لا يدرك بالعنف، ألا ترى أن الماء على لينه يقطع الحجر على شدته** ".

وقد تضمن الأدب الإنكليزي إشارات أدبية تدل على هذا النوع من العنف حيث يقول شكسبير": **شق طريقك بابتسامتك خير لك من أن تشقها بسيفك** ". وقد جاء في الشعر العربي ما يدل على استشعار الأدب العربي لهذا النوع من العنف حيث يقول الشاعر:

---

[1] بركات محمد مراد، ظاهرة العولمة بين رفض العرب والإسلاميين والترويج الغربي رؤية نقدية، المنطلق الجديد، العدد الثالث، صيف - خريف 2001، صص 205 -246، ص 235.

أحسن إلى الناس تستعبد قلوبَهم   فطالما استعبد الإنسانَ إحسانُ

وقد تضمنت الأدبيات الشعبية ما يلمح إلى هذا النوع من العنف الذكي، حيث تقول إحدى مأثوراتها: "**استغن عمن شئت فأنت نظيره، وأكرم من شئت فأنت أميره، واسأل من شئت فأنت أسيره**"، فإكرام الناس صورة من صور استخدام العنف الرمزي في الهيمنة على الآخر والسيطرة عليه".

لقد سقنا بعضاً من هذه الأقوال المأثورة، لتسليط الضوء على مفهوم العنف الرمزي، وتوضيح دلالته الأولية، وذلك تمهيداً للتعريف بالمفهوم ذاته في المستوى السوسيولوجي والتربوي. لقد بينت الحكمة الإنسانية التي تجلت في أقوال معاوية وصان تسو وشكسبير وغيرهم وهذه التي تضمنتها المثل والحكم والمأثورات الشعبية، أن كثيراً من المظاهر الرمزية للسلوك كالرفق والصمت والإحسان والابتسامة والإكرام وسعة الصدر والكلمة الطيبة والمداراة واحترام الآخر وتقديره، يمكنها أن تمارس فعالية رمزية قادرة على أن تحقق ما لا يفعْله السيف ومالا يمكن للقوة أن تفعله في تسيس الناس والهيمنة عليهم دون تحطيم العظام وإراقة الدماء وهدر الكرامة.

هذه الأمثلة توضح أمراً وهو أن أدوات العنف تتمثل في رأس مال رمزي قوامه اللطف والرقة والصمت والبشاشة والكرم والكياسة ورقة الكلمة وسحر اللقاء وغيرها من العناصر الرمزية التي يمكنها أن تكون أشد فتكا من أدوات العنف ومطارقه الثقيلة. وما قدمناه في هذا المقطع يقدم إشارة إلى المعنى العام والأدبي والسياسي في ما يتعلق بالعنف الرمزي، **وهذا يشكل مقدمة تبسيطية تمكننا من متابعة الخوض العلمي في مفهوم العنف الرمزي بأبعاده السوسيولوجية.**

3-2- في تعريف العنف الرمزي

مهما تكن المصادر والينابيع الفكرية التي توجد في أصل العنف الرمزي، فإن هذا المفهوم يشكل أحد المفاهيم الأساسية لنظرية بيير بورديو في مجال علم الاجتماع التربوي، وقد شهد هذا المفهوم ولادته في نسق الفعاليات الفكرية لبيير بورديو Pierre Bourdieu وجان كلود باسرون Jean-Claude Passeron،

حيث ظهر للمرة الأولى في كتابهما المشهور معاودة الإنتاج La Reproduction في عام 1970[1].

يعرف بورديو وجان كلود باسرون العنف الرمزي في كتابهما إعادة الإنتاج " إن كل سلطة عنف رمزي، أي كل سلطة تطال فرض دلالات، وتطال فرضها على أنها شرعية وقادرة على أن تواري علاقات القوة التي هي منها بمقام الأس لقوتها"[2]. وفي مقام آخر يعرفه بورديو بأنه " **أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة، وفي فرضها بوصفها دلالات شرعية، حاجباً علاقات القوة التي تؤصل قوته**"[3].

ويشكل هذا المفهوم منطلقاً ذهنياً للكشف عن الفعاليات الذهنية الأيديولوجية التي يمارسها المجتمع طبقياً لتشكيل عقول الأفراد، عبر سلطة معنوية كلية القدرة، وهذا يعني **أن العنف الرمزي يرتدي حلة سلطة معنوية خفية تفرض نظاماً من الأفكار والدلالات والمعاني والعلامات بوصفها مشروعة**؛ وفي كل الأحوال فإن هذه السلطة تعمل على إخفاء علاقات القوة الكامنة في أصل هذه السلطة أو في تكوينات العنف الرمزي عينه.

ووفقاً لهذا التصور فإن العنف الرمزي شكل من أشكال العنف الذكي، حيث يمارس هذا العنف دوره وفاعليته الثقافية في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية، ويتميز هذا العنف بخاصة الذكاء والقدرة على التواري، إنه نوع من العنف الذي يعيش في خفايا الحياة ويتخفى في ثناياها، إنه **شكل من أشكال العنف المتخفي والملتبس والمتواري عن الأنظار.**

---

(1) Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les éditions de Minuit, 1970

(2) بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 102.

(3) بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص 5.

وينزع العنف الرمزي إلى توليد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضه لنظام من **الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التي غالباً ما تصدر عن قوى اجتماعية وطبقية متمركزة في موقع الهيمنة والسيادة**، ويهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون لهذا النوع من العنف، فالعنف الرمزي ينطلق من نظرية إنتاج المعتقدات، وإنتاج الخطاب الثقافي، وإنتاج القيم، ومن ثم إنتاج هيئة من المؤهلين الذين يمتازون بقدرتهم على ممارسة التقييم والتطبيع الثقافي في وضعيات الخطاب التي تمكنهم من السيطرة ثقافياً وإيديولوجياً على الآخر وتطبيعه.

والعنف الرمزي هو القدرة على بناء المعطيات الفكرية بالإعلان عنها وترسيخها، كما أنه القدرة على تغيير الأوضاع الاجتماعية والثقافية عبر عملية التأثير في المعتقدات وتغيير مقاصدها، وبناء تصورات أيديولوجية عن العالم تتوافق مع إرادة الهيمنة والسيطرة التي تقررها الحاجات السياسية لطبقة اجتماعية بعينها.

فالعنف الرمزي تعبير عن حضور رأس مال رمزي يتجلى في صورة عناصر ثقافية (قيم، تصورات، أفكار، معتقدات، مقولات، إشارات، ورموز...الخ)، وبالتالي فإن رأس المال الثقافي ينزع إلى امتلاك السلطة الثقافية – أي المشروعية في الحضور والممارسة - وهذا يعني أن ممارسة العنف الرمزي مرهونة بوجود رأسمال رمزي، وبالتالي فإن هذا الرأسمال يتوّج بسلطة رمزية تعبر عن مشروعيته، والمشروعية تعني هنا قبول هذه السلطة على أنها مشروعة وحقيقيّة من قبل هؤلاء الذين تمارس عليهم [1].

ومن أجل تقديم تصور بسيط للعنف الرمزي، وتحديد سماته ودلالاته وخصائصه، يمكن مقارنته بالعنف الفيزيائي أو المادي من حيث الآثار التي يتركها كل منهما، وفي هذا الاتجاه يرمي عبد الإله بلقزيز بدلوه للتمييز بين العنف المادي والعنف الرمزي حيث يقول " ثمة حاجة للتمييز بين نوعين من العنف هما: العنف

---

(1) Bourdieu (P.) ,Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris, 1992 , p.123.

المادي والعنف الرمزي. العنف المادي يلحق الضرر بالموضوع (الذي يمارس عليه العنف) فيزيائياً في البدن، أو في الحقوق، أو في المصالح أو في الأمن...إلخ. أما العنف الرمزي، فيلحق ذلك الضرر بالموضوع سيكولوجياً: في الشعور الذاتي بالأمن والطمأنينة، والكرامة والاعتبار، والتوازن "[1]. ويتابع بلقزيز مقارنا بين عواقب كل نوع منهما فيقول " ولا يقل الثاني (أي العنف الرمزي) عن الأول في فداحة العواقب، وهو وإن لم يكن يمس حق الحياة لدى الفرد والجماعة –كما هو شأن العنف المادي أحياناً - إلا أنه قد يصيب المتعرض له في ما قد يكون مقدسا لديه، بل قد يكون هذا الضرب من العنف مرحلة نحو ممارسة العنف المادي، وعلى العموم، لا يختلف معنى العنف في هذا النوع عن معناه في الثاني وهو: انتزاع المطالب بالقوة، وإكراه الآخر على التنازل عنها أو الاعتراف بها " [2].

وفي هذه الممايزة بين العنفين يتبين لنا بأن العنف الرمزي قد يكون أكثر فاعلية وقوة في تحقيق الغايات التي يسعى إليها من العنف الكلاسيكي الأمني والفيزيائي في حال تحقيق النجاح. وهنا يجب أن نركز على **أن مشروعية هذا العنف قد تكون هي العامل الأهم في تحقيق ما يمكن أن يحققه من هيمنة وخضوع.**

وبعبارة أخرى، يمكن القول، إن العنف الرمزي أكثر قدرة وفاعلية من العنف السياسي الأمني الذي تمارسه الدولة عبر رجال الأمن والشرطة في ظروف محددة، وإنه من أكبر أخطاء الكلاسيكيات الماركسية - كما يرى بورديو - "**أنها لم تُعِرِ هذه القوة الرمزية الخفية اهتمامها ولاسيما هذه التي تمارس فعلها في المجال الاقتصادي**"[3].

وتأسيساً على هذه المقارنة بين العنف الرمزي والعنف المادي يمكننا من حيث المبدأ أن نعرف العنف الرمزي بأنه " كل سلطة قادرة على فرض نظام من الدلالات

(1) عبد الإله بلقزيز، العنف السياسي في الوطن العربي، المستقبل العربي، عدد5، 1996، صص(68 -85)، ص72.

(2) عبد الإله بلقزيز، العنف السياسي في الوطن العربي، المرجع السابق ص 72.

(3) Bourdieu (P.),Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris, 1992 , p.141.

والمعاني بوصفها مشروعة وذلك عبر عملية إخفاء علاقات النفوذ والقوة التي توجد في أصل هذه القوة ذاتها"[1]، وهذا يعني:

- أن العنف الرمزي يأخذ صورة سلطة تفرض نفسها على نسق من الأفراد.
- أن هذه السلطة تفرض نظاماً من الدلالات والقيم والمعاني الرمزية.
- يأخذ العنف الرمزي صورته المشروعة بقدرته على إخفاء مقاصده وإخفاء علاقات القوة.
- يأخذ العنف الرمزي صورة خفية حيث يتغلغل تأثيره في وعي ضحاياه بصورة عفوية دون إحساس منهم بإكراهات العنف التقليدية.
- وأن هذا العنف يأخذ طابعاً رمزياً اعتباطياً. وهذه الاعتباطية ناجمة عن دور هذا العنف في تعزيز اللامساواة الاجتماعية وتأصيل الفوارق الطبقية وإضفاء طابع الشرعية على معطياتها من أجل تمجيد طبقة اجتماعية بعينها لما تمتلك عليه من نفوذ وقوة وقدرة اقتصادية وثقافية. وهي اعتباطية لأنها لا تقوم على أية معايير منطقية أو مبادئ أخلاقية أو فكرية من أي نوع. وهذه السلطة الرمزية الثقافية "مشروعة" بمعيار ما تبدو كنتيجة حتمية ناجمة عن عملية تجاهل مستمر وتبخيس دائم لأطفال الطبقات الدنيا في المجتمع.

هذا هو "العنف الرمزي" الذي يحدثنا عنه عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو في كتابه عن "الهيمنة الذكورية"، حيث يعلن بأن العنف الرمزي " **عنف شفاف هادئ يخترق عتبة البصر فلا تقع عليه العين ولا يرى حتى من قبل ضحاياه** "[2]، ويقوم هذا العنف على تأصيل المشاركة بين الضحية والجلاد في نسق من التصورات والرؤى والمقولات والمعاني والمفاهيم والأفكار. **فالعنف الرمزي هو الذي يفرض المسلمات التي إذا انتبهنا إليها وفكرنا فيها بدت لنا غير ما هي عليه من مصداقية وأن التسليم بها كان خطأً فادحاً.** وهي مسلمات تجعلنا نعتبر الظواهر التاريخية

---

(1) Bourdieu (P.), Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Droz, 1972, p.18

(2) Bourdieu (P.), La Domination masculine, Seuil, Paris , 1998, p 7-8

الثقافية طبيعة سرمدية أو نظاماً إلهياً عابراً للأزمنة. ويعد العنف الموجه ضد المرأة من أكثر مشاهد العنف الرمزي المقنّن عبر التاريخ الذي تعود ممارساته إلى أعمق أبعاد التاريخ الإنساني. وأشد أنواع العنف الثقافي هو ذلك العنف الرمزي الذي يبدو بديهياً، ويفرض نفسه على الضحية والجلاد والقاضي، ويقول عن نفسه إنه ليس عنفاً.[1]

ففي محاولة منا لتفسير مقولة بورديو حول العنف الرمزي في مجال العنف الموجه ضد المرأة قمنا بتجربة - ربما فريدة من نوعها ولكنها كانت في صلب التجاوب مع هذا النوع من العنف الرمزي التاريخي المقنن ضد المرأة، لقد سألنا طالبات كلية التربية في الفصول المختلفة السؤال التالي: **لماذا ترتدي المرأة في دول الخليج وبعض الدول العربية اللون الأسود على الدوام؟** فكانت الإجابة مدهشة جداً، لقد بينت أغلب الإجابات لأن اللون الأسود هو اللون الملوكي أو هو سيد الألوان أو هو لون الاتزان. وكان السؤال الذي يليه مباشرة: **إذا كان اللون الأسود سيد الألوان، ولون الاتزان، فلماذا يرتدي الرجال لونا آخر هو اللون الأبيض؟** وهنا ترتسم الحيرة على وجوه الطالبات ولا يجدن إجابة موضوعية. ثم نحاور الطالبات بقولنا إن الطقس في دول الخليج العربي حار جداً واللون الأسود يمتص الحرارة ويزيد درجتها، **فلم ترتدي النساء اللون الأسود؟** الطالبات يقدمن إجابات غير منطقية وتأخذهن الحيرة من جديد. بعض الطالبات رددن القول إن هذه مجرد عادات وتقاليد. نعم هي كذلك، ولكن لماذا العادات والتقاليد تقرّ اللون الأسود للمرأة في الصيف حيث درجة الحرارة عالية؟ ولماذا يرتدي الرجل اللون الأبيض الذي يصدّ موجة الحرّ؟ وتبقى الأسئلة حائرة دون إجابة شافية.

فاللون الأسود يرمز، عند أكثر الشعوب، إلى الحداد والحزن والانقباض، إنه لون المآتم والأحزان كما أنه لون الظلام، وهو يرمز إلى الجهل والدونية عند أكثر الشعوب. أما الأبيض فيرمز إلى الإشراق والفرح والطهارة والبراءة. في هذه الحالة فإن اللون الأسود رمز ثقافي يحطّ من شأن المرأة ويحاصرها لاشعورياً، وعندما

---

[1] Bourdieu (P.),La Domination masculine, même source 1998, p 7-8

ترتديه فإنها تتعرض لوضعية رمزية تبخيسية تتماثل مع الحزن والظلام والجهل والدونية والدنس. أما اللون الأبيض للرجل فيرمز إلى الترابط بين الرجل والنور والمعرفة والاستبصار والبراءة والطهارة.

ومما لا شك فيه أن المرأة لا تشعر بالعنف الرمزي الذي يمارسه اللون الأسود، بل تدافع عنه وتراه مشروعاً إن لم تعل من شأنه، وتسميه سيد الألوان. وهذا يعني أن المرأة لا تشعر بعنف اللون كما أنها لا تشعر بسلطته وضغطه، بل تتبناه فكرة وسلوكاً وتراه الأفضل، وهذا ما يبرره بوصفه عنفاً رمزياً ينساب في العقول والنفوس دون أن يشعر به ضحاياه ودون أن يستشفوا إكراهه وضغطه، وهذا ما يلمح إليه بورديو بالقول "**إخفاء علاقات القوة كشرط أساسي من شروط العنف الرمزي**". وهنا يمكن لنا أن نقول إن المرأة هنا تتمثل تصورات أيديولوجية رمزية تعطي للرجل الأهمية بينما تقلل من شأنها وهي تتمثلها بصورة خفية دون أن تشعر بها إطلاقاً.

فالهيمنة الذكورية نموذج للسيطرة الرمزية، وهي نتاج لما يمكن أن يسمى بالعنف الرمزي، **وهو عنف ناعم غير محسوس وخفي عن هؤلاء الذين يخضعون لتأثيره**، وهذه الفعالية الخفيّة للعنف تتم بتأثير الممارسة الرمزية في عملية الاتصال والمعرفة. ومما لاشك فيه أن هناك عدداً كبيراً من الفعاليات الرمزية التي تحاصر المرأة وتدفعها إلى تبني تصورات دونية حول ذاتها بفعل الأيديولوجية الذكورية.

3-3- عنف الرمز وسلطته

يمتلك الرمز في ذاته عنفه الخاص ويتمثل عنفه في قوته وقدرته على التأثير، فهو يمتلك سحر الكلمة وجمال الصورة وروعة الدلالة ورشاقة الكلمة إنه شفاف ساحر غامض يمتلك سلطة جمالية. ووفقاً لهذه الصورة يأخذ العنف الثقافي والعقائدي والأيديولوجي صورة عنف رمزي يفرض نفسه في مجال القيم وحقل الرموز والدلالات والمعاني. فمنذ بداية التاريخ استخدمت الرموز في السيطرة على الكون الأعلى وضبط القوى الكونية (العالم الميتافيزيائي) التي تمتلكها، كما وظف في السيطرة على أقدار البشر وتحديد مصيرهم الاجتماعي. **وكم كان الرمز عبر التاريخ أشبه بالضوء الذي تحترق به الفراشات عشقاً وانجذاباً وافتتاناً.**

فالرمز ينطوي على قوة سحرية جمالية مقدسة تهون في سبيلها النفوس والأفئدة والمُهج، فالعلم رمز للوطن، وهذا الرمز يحرك المشاعر والعواطف، ويدفع الجنود إلى الموت دفاعاً عن العلم كرمز لعزة الوطن وشرفه، ويفيض تاريخ المعارك الإنسانية وحروبها بصور الجنود الذي يقذفون أنفسهم على مشارط السيوف وأسنة الرماح في سبيل الإبقاء على علم بلادهم مرفوعاً. وهنا يكمن شكل من آلاف الصيغ التي تدل على القوة الهائلة التي يمتلكها الرمز في نفوس البشر.

والرمز كلي القدرة إذ يمتلك في ذاته قوة صميميّة سحرية في جوهره، كما يمتلك في ذاته على قيمة جمالية، فهو في جوهره قيمة جمالية، لأن الرمز أبداع فني في الأصل والمبتدأ، فالفنانون هم الذين يصوغون الرمز ويرسمون جماله، وهذه القوة الجمالية والسحرية ترفعه إلى مراتب القدسية، حيث كان الرمز ملهم الأسطورة وأداتها، وفي الأساطير تتألق الرموز بوهجها الأسطوري السحري الخلاق الذي يفتن البشر ويؤثر في سلوكهم.

ونظراً لما يمتلك الرمز في ذاته من طاقة وقدرة وقوة، فقد وظّفه الإنسان، منذ القدم، في استجواب العالم العلوي، عالم الأرواح والقوى الكونية العليا، وحاول عبر الرموز ذاتها أن يخاطبها، وأن يؤثر في سلوكها ليتجنب أخطارها وكوارثها. لقد أعمل الإنسان القديم مخياله الخصب في رصد القوى الميتافيزيائية من أرواح وآلهة وقوى كونية، فرصدها في رموز، وجسدها في علامات حسية، ورسم خيوطها في حكايات وأساطير، ومن ثم وظفها في السيطرة على حركة هذه القوى وتوجيهها وتجنب مخاطرها، فاخترع لها التمائم والتعويذات والطقوس الاحتفائية والحركات والإشارات السحرية، وذلك كله من أجل ضبط أقدار هذه القوى وتوجيه تأثيرها ورسم أبعاد حركتها، وذلك لطرد الأرواح الشريرة، واستمالة الآلهة، وما شاكلها من قوى كونية، كان يراها كلية القدرة والاقتدار. **لقد حارب الإنسان القديم الوحوش الكاسرة والضارية بالعصا والنار والحجارة والحراب والسكاكين بوصفها قوى مادية، ولكنه لجأ إلى الرموز والمعاني كأسلحة هائلة للدفاع عن قدره إزاء القوى الكونية الميتافيزيائية.** وفي هذا يتضح أن الإنسان استخدم الرموز في صراعه مع القوى الكونية الأكثر قوة وفتكاً وعنفاً من القوى المادية المحسوسة الملموسة. وهذا يعني أن الإنسان القديم وجد في الرموز قوة هائلة،

فوظفها في صنع الأقدار والمصائر الإنسانية. ووفقاً لهذه الرؤية كان الإنسان القديم البدائي مدججاً بأسلحته الرمزية من كلمات وإشارات وهمهمات ورقصات وتعويذات وطقوس سحرية واحتفالات طقوسية اعتقد أنها قادرة على طرد الأرواح والقوى الشريرة وجلب المنافع واستمالة عالمه الأنيمي والاستفادة من طاقته وقدرته. وعبر الرمز اعتقد الإنسان القديم أنه يستطيع أن يؤلب القوى الكونية بعضها ضد بعض وأن يستميل بعضاً منها في حربه ضد بعضها الآخر، فنسج الأساطير المثقلة بالرموز التي تتحدث عن الآلهة والقوة والقضاء والقدر. فالرمز - في صيغة الاستخدام الإنساني الأول - كان يرمز إلى القوة والقدرة، وكان سلاح الإنسان ضد القوى الطبيعية والأنيمية في مواجهة الحياة والقدر.

ويمكن تلمس قوة الرمز في التوظيف الإنساني في اتجاهين أساسيين، يتمثل الاتجاه الأول في تجريد الكون المادي إلى رموز ودلالات ومعاني وكلمات، ويتمثل الاتجاه الثاني في تجسيد الغامض والمعنوي والروحي والميتافيزيائي في علامات وإشارات وتعينات مادية.

وتبدو سلطة الرمز في النمط التجريدي، وقوته واضحة للعيان حيث اختزل الإنسان موجودات الكون في رموز وإشارات لغوية وغيرها، فأتاح له ذلك أن يمارس سلطته في فهم العالم وفي الكشف عن أسراره. ومن غير الرموز يستحيل على الإنسان التفكير، كما تصبح العملية المعرفية في دائرة الاستحالة، ومن هنا تأخذ العلوم الطبيعية أهميتها الكبيرة حيث تأخذ هذه العلوم طابعاً رمزياً واضح المعالم كما نراه في الكيمياء والفيزياء والرياضيات. والسؤال هنا هل كان هناك ثمة إمكانية لظهور هذه العلوم وتطورها من غير الصيغ الرمزية التي اعتمدتها في بناء منظوماتها العقلية؟

لقد بيّنا، في البداية، أن الإنسان استخدم الرمز كسلاح في مواجهة القوى الكونية الخفية، حيث رسم ملامح هذه القوى عبر الرمز فجسدها وحاصرها وامتلكها نسبياً، واستطاع أن يتجنب بطشها عبر طقوسه الرمزية والسحرية المعروفة؛ لقد منح لكل قوة طبيعية كبرى رمزاً، وجعل لها إلهاً، فجسده في علامات ودلالات وإشارات، ثم رسم حركة الكون ودورته في أساطير رمزية،

جعلت الكون البعيد الأعلى مفهوماً ومعلوماً ومحسوساً، فوضعه في دائرة الفهم إن لم يكن في دائرة السيطرة.

وإذا كان الإنسان القديم قد آمن، في حقيقة الأمر، بقدرة رموزه على تغيير المصير في عالم الآلهة والقوى الطبيعية غير المرئية، فإنه حري به أن يؤمن بقدرة الرمز نفسه وفاعليته في التأثير في الإنسان نفسه، وهنا بدأت دورة إيمانه الاجتماعي بقوة الرموز وخطورتها في عالمه الإنساني ذاته. ووفقاً لهذا التصور تطور الرمز **الإنساني ليتحول إلى قوة ثقافية هائلة تمارس ضغطها وهيمنتها على فئات اجتماعية بعينها**؛ لقد وجد منتجو الرموز ـ من كهنة وسحرة وعرافين ـ أنهم يستطيعون توظيف رموزهم هذه في السيطرة على وسطهم الاجتماعي، فشحنوها بالطابع المقدس، ووظفوها في تحقيق هيمنة طبقية واسعة وشاملة في مختلف العصور. وما زال الرمز يأخذ دوره الكبير كسلاح طبقي توظفه الطبقات الدينية والدنيوية في تكثيف السلطة والهيمنة والتمايز في المجتمعات الإنسانية.

لقد ظهرت أكثر استخدامات الرمز كقوة اجتماعية في حقل الكتابة، فعندما نتأمل في طبيعة التوظيفات الأولى للكتابة، سنجد بأنها قد وظفت في مجال تأكيد السلطة وتعزيز حضورها في المجتمع. لقد استخدمت الكتابة (وهي رموز أو أنساق رمزية) في وضع الكشوف المالية والقوانين وصوغ الأوامر والتعليمات، كما وظفت من أجل الضبط والمراقبة والمحافظة على رأس المال والممتلكات والخيرات المادية في مختلف العصور والمراحل التاريخية، كما أنها كانت أفضل أداة في السيطرة السياسية وفي تعزيز سلطة الأقليات على أكثرية البشر[1].

ويمكن القول تأسيساً على ما تقدم بأن الرمز يفيض بقوته الذاتية، حيث فرض نفسه قوة هائلة في المخيال الإنساني، فعمل على بناء المعاني وتوليدها، وامتلك لاحقاً القوة العلمية فجعل المعرفة الإنسانية ممكنة والعلم متاحاً والحضارة كينونة قائمة؛ وتأسيسا على هذه الرؤية يمكن القول إن الرمز يجسد صورة رأسمال

---

[1] Lévi-Strauss, in Georges Charbonnier, Entretiens avec Lévi-Strauss, Paris, Union générale d'éditions, 1961, pp. 32-33.

رمزي ويمكنه أن يتجلى في صورة سلطة رمزية قادرة على الفعل والتأثير في الحياة الاجتماعية والسياسية والروحية.

عندما نتحدث عن السلطة فهذا يعني القوة المشروعة التي يمتلكها مجتمع أو مؤسسة أو فرد اجتماعي. فالسلطة هي القوة المشروعة أو العنف المشروع اجتماعياً. وهذا يعني بأن الأمن والشرطة وأدوات الضبط الاجتماعي في الدولة تمثل أدوات مشروعة تستخدمها الدولة في فرض سلطتها ونظامها. ومن هنا فإن أي ممارسة للعنف تبدو مشروعة إذا كان هدفها المحافظة على سلامة المجتمع وأمنه، ووفقاً لهذا التصور فإن الرمز يمثل سلطة مشروعة وعنفاً مشروعاً لأنه يعبر عن تصور اجتماعي عام، أي يحظى بإجماع أفراد المجتمع أو أكثرهم.

هذا وينظر بورديو إلى"السلطة الرمزية من حيث هي قدرة على تكوين المعطى، عن طريق العبارات اللفظية، ومن حيث هى قوة على الإبانة والإقناع، وإقرار رؤية عن العالم أو تحويلها، ومن ثم قدرة على تحويل التأثير في العالم، وبالتالى تحويل العالم ذاته. وهى في النهاية قوة سحرية تمكن من بلوغ ما يعادل تأثير القوة الطبيعية والاقتصادية، وذلك لما تمتلك عليه من قدرة على التعبئة. ولكن بورديو يؤكد على أهمية مشروعية السلطة الرمزية لكي تأخذ طابعاً فاعلاً في حياة الناس: " **إن ما يعطي للكلمات وكلمات السر قوتها ويجعلها قادرة على حفظ النظام أو خرقه هو الإيمان بمشروعية الكلمات ومن ينطق بها**"[1]. فالمنظومات الرمزية باعتبارها أدوات للمعرفة تفرض نفسها كسلطة، وسلطة تربوية، وهى بالتالى تشكل سلطة لبناء الواقع وتغييره، إنها باختصار كما يراها دوركهايم أدوات للتضامن الإنساني والفعل الاجتماعي في الآن الواحد[2].

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن السلطة تأخذ صورتها الرمزية في مدى قدرتها على إدراك نفسها كسلطة، وفي قدرتها على اكتساب الاعتراف بوجودها

---

(1) بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1990، ص 60.

(2) بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، المرجع السابق، ص 54.

ومشروعيتها ومن ثم فإن فعالية هذه السلطة لا تتم في نسق من الفعاليات الفيزيائية بل في نسق المعرفة والمعتقد.

إن السلطة، مهما تكن ضرورتها أو شرعيتها، تغري من يمتلكها بممارسة التعسف والعنف، وهي إغراء يتملّك من يمارسها، وإن العنف هو بالضرورة حصاد هذه الغواية وذاك الإغراء.[1] فالحكام غالباً ما يسقطون فريسة إغراء التعسف وغواية التسلط، **إذ إنه يستحيل على أصحاب السلطة ألا تكون لهم أهواء، وألا يعشقوا سلطتهم الخاصة، وذلك لأن وجود السلاح في اليّد يغري صاحبه بالقتل.**

وبالتالي فإن الحديث عن سلطة الرمز تفضي بنا إلى الحديث عن الرأسمال الرمزي Le capital symbolique، والرأسمال الرمزي ليس شيئا آخر غير الرأسمال الاقتصادي أو الثقافي وذلك عندما يتم تحديده وتعيينه، وعندما تقع حدود الرأسمال الثقافي والاقتصادي في دائرة الوعي فإن علاقات القوة الرمزية تعمل على إنتاجه وتعزز علاقات القوة التي تشكل الفضاء الاجتماعي[2].

ويوضح بورديو مفهوم الرأسمال الرمزي بقوله " أطلق مفهوم رأسمال رمزي على أي نوع من أنواع رأس المال وصيغه (اقتصادي، ثقافي، مدرسي أو اجتماعي)، وذلك عندما يتبدى هذا الرأسمال في صيغ إدراكية، وفي صورة مبادئ تصنيفية، وفي تعيّنات محددة، أو في مخططات معرفية والتي تكون على الأقل نتاجاً لعملية تجسيد للبنى الموضوعية للحقل المعني "[3]. فالرأسمال الرمزي لا يوجد إلا في دائرة الوعي والتقدير والمعرفة والاعتقاد والائتمان والثقة بالآخر ولا يمكنه الاستمرار طويلا إلا إذا استطاع أن يولد نفسه ويعيد إنتاجها على صورة معتقد[4].

---

[1] فريق من الاختصاصيين: المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1975، ص142.

[2] Bourdieu (P.), Choses dites, Minuit, Paris , 1987 , P 160.

[3] Bourdieu (P.),, Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, Paris , 1994. P 161.

[4] Bourdieu (P.), Méditations pascaliennes. Éléments pour une philosophie négative, Seuil, 1997.

4ـ العنف الرمزي في التربية

لقد استقام لنا في الفقرات السابقة تقديم تصور حول مفهوم العنف الرمزي بركيزتيه المتمثلتين في العنف والعنف الرمزي، وقد قمنا بمعالجة مفهوم العنف الرمزي وقدمناه بصورته الكلية. وحري بنا الآن أن نتناول مفهوم العنف الرمزي في الوسط المدرسي بفعالياته ووظائفه المختلفة.

4ـ 1ـ بيداغوجيا العنف الرمزي

الإنسان كائن رمزي، ينتج الرمز ويتشكل على صورته وبمقتضاه، ووفقاً لهذا التصور فإن العلاقات التربوية تشكل البوتقة الرمزية التي ينبني فيها الكائن الإنساني ويتشكل، وذلك لأن العلاقات التربوية تمثل شبكة حيّة وحيّوية لمعطيات الثقافة الرمزية بكل ما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم ودلالات وقيم ومعان.

فالإنسان عندما يوجد في وسط ما يتمثله على نحو رمزي، فالمكان والزمان، والعلاقات والأشياء ومتغيرات الوجود، تؤثر في وعي الإنسان، وفي منظومة عقله الباطن على نحو رمزي، وتتحول إلى طاقة برمجة داخلية، تشرّط سلوك الإنسان وتربطه بطابع من الحتمية الرمزية[1]. فطقوس الإنسان عبر التاريخ وأنماط سلوكه السحرية، ومنظومة مقدساته وأساطيره، هي منظومات من الفعاليات الرمزية اللاشعورية التي تمثلها عبر تاريخه الإنساني الطويل.

وبديهي هو القول إن الإنسان كيان نفسي قابل للتشكل، وإن هذا التشكل يتم في سياق التبادل الرمزي في المؤسسات التربوية المختلفة، ولاسيما في المدرسة. فلكل علاقة تربوية أو اجتماعية مضمون سيكولوجي رمزي محدد، ويعني هذا أن البناء السيكولوجي للفرد مرهون إلى حد كبير بمعطيات الأنساق التربوية الرمزية المحيطة به، وهذا يعني بالضرورة أن هوية الأطفال والناشئة مرهونة في عملية بنائها بالمضامين الرمزية للمعطيات والعلاقات والتفاعلات التربوية التي تحيط بهم في

---

[1] Bourdieu (P.),, Capitale sympolique et Classes sociales , dans L'ARC, N72, 2e Trimestre, 1978.

بيئتهم الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية البحث في معطيات التفاعلات الرمزية ودورها في تشكيل الفرد وهويته.

لقد استشعر هيربارت[1] هذه الطاقة الرمزية للفعل التربوي وأدرك في الوقت نفسه **أن الفعل التربوي يحفر مجراه في الوجود الإنساني كالماء الذي يفعل في الصخر.** فالسلطة ليست في هذه الاندفاعات الجارفة، إذ ليس بالتوبيخ واستخدام العنف تتم تربية الطفل، وكلما ابتعدنا أكثر فأكثر عن ذلك، استطعنا أن نؤثر فيه بدرجة أكبر، وعندما تنطلق التربية على أساس من التروي والصبر والاستمرار، بعيداً عن تسجيل النتائج الفورية الظاهرية، وعندما تنطلق أيضاً من مبدأ الاستمرارية وتسعى نحو هدف محدد، من غير أن تترك للأحداث والظروف الخارجية مجالاً كبيراً للتأثير خارج إطارها المحدد، فهي تسيطر على الوسائل الضرورية كافة من أجل التأثير بعمق في النفوس. وهنا يمكن لنا أن ندرك القوة الأساسية للفعل التربوي بوصفه ممارسة رمزية، وهي أشبه بالقوة المغناطيسية في تأثيرها الرمزي. وقد وجدت هذه الفكرة مكانها في بعض الدراسات الميدانية الأمبيريقية الجارية، حيث تعلن هذه الأبحاث عن هذه القوى الذكية الرمزية التي تمارسها المؤسسات التربوية في عملية التحويل الثقافي والأيديولوجي، وهي قوة هائلة خفية مضمرة تمارسها المؤسسات التربوية في تشكيل عقول الأفراد واتجاهاتهم [2].

ويوظف كلود دينمتون Claude Duneton مفهوم القهرالثقافي " L' intimidation culturelle" في الإشارة إلى العنف الرمزي الذي تتم ممارسته في المؤسسات المدرسية، ويبين في كثير من أعماله أن القهر الثقافي يدمر الأمن الوجودي للطلاب في مختلف المؤسسات الجامعية، ولا يستثنى من ذلك الجامعات والمؤسسات التربوية العليا، فالقهر الثقافي يأخذ صورة عنف رمزي، وبالتالي فإن الآثار النفسية لهذا النوع من العنف، تكون أشد وأخطر من أشكاله الأخرى السيكولوجية منها أو

---

[1] Herbart (Johann Friedrich), Philosophe et pédagogue allemand ,Oldenburg 1776 – Gttingen, 1841.

[2] Durkheim(E.) , Education morale, P. U. F., Paris,1963.

الفيزيائية، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار أن العنف الرمزي يتدفق باستمرار ويستمر بفعاليته الرمزية على مدى سنوات متلاحقة ومتعاقبة في الحياة المدرسية، وحيث يعمل هذا العنف على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويدفعهم إلى تبني عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة. **فالعنف الرمزي وفقاً لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استلابي غامض ومبهم حيث لا يمكن للتلميذ أن يكتشف أبعاده وملابساته**، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، وهو في كل الأحوال ليس له الحق في أن يفعل شيئاً آخر، في أن ينام في الفصل الدراسي أو يخرج، بل يجب عليه أن يصغي ويستمع ويدعي المشاركة في تعزيز الفعالية التربوية في داخل الصف.

2.4- الإرهاصات التربوية الأولى للعنف الرمزي

لقد شكل القطاع التربوي بآلياته وديناميانه المنجم الحقيقي لولادة مفهوم العنف الرمزي وتطور مضامينه التربوية. كما شكلت المؤسسات التربوية بدورها الحقل العلمي الطبيعي للدراسات التربوية والاجتماعية في مجال العنف والعنف الرمزي.

وقد شهد العنف تطوره السوسيولوجي والسيكولوجي في داخل المؤسسات المدرسية والتربوية، ففي البداية كان العنف الفيزيائي والبدني هو أكثر أشكال العنف إثارة للاهتمام في المؤسسات المدرسية، ومن ثم وعلى أثر تراجع هذا العنف الفيزيائي وانحساره بشكل كبير، تحت تأثير عوامل ثقافية وحقوقية متعددة، بدأ الاهتمام يتمحور حول العنف اللفظي والسيكولوجي وهو واحد من أكثر الأشكال الخبيثة المدمرة للعنف في المؤسسة المدرسية. ومهما تنوعت صيغ العنف المدرسي والتربوي فالصيغ الكلاسيكية (العنف الفيزيائي واللفظي والسيكولوجي) تمثل صورة العنف المعلن والظاهر والخاضع للملاحظة بأدواته وتأثيره أيضاً في مختلف الممارسات التسلطية في المؤسسات المدرسية والتربوية.

ومع أهمية الصيغ الكلاسيكية للعنف في المؤسسات المدرسية، فإن هذه المؤسسات كانت وما زالت تنطوي على صيغ وأشكال من العنف الخفي الذكي غير المعلن وغير الكلاسيكي. ويأخذ هذا العنف صوراً **وتمثلات متعددة مثل: العنف**

الثقافي، والعنف الأخلاقي والعنف القيمي، والعنف اللغوي، وأخيراً العنف الرمزي. ويمكن إطلاق مفهوم العنف الذكي على هذه الأشكال الجديدة من العنف وذلك لأن هذا العنف يتميز بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير وتحقيق غايته بسهولة ويسر. وهذه الصيغ المتعددة للعنف الذكي، نجدها في كثير من الدراسات والأبحاث السوسيولوجية، التي أجريت في الحقل التربوي تحديداً، على مدى النصف الثاني من القرن العشرين، في مجال علم الاجتماع التربوي وذلك في أعمال مهمّةٍ فارقة لمفكرين عُرِف عصرهم بهم أمثال بودون وباسرون وبورديو وسنيدر وكليرك وإيليتش.

يجري كثيراً الحديث عن العنف الرمزي بوصفه توليداً سحرياً للمفكر الفرنسي المعروف بيير بورديو، في أعماله السوسيولوجية وفي دراساته وأبحاثه الواسعة، وليس لأحد على الإطلاق أن ينكر أو أن يكون قادراً على التنكر للامتياز العبقري الذي حققه بيير بورديو في تأسيسه لهذا المفهوم ضمن نسق من المفاهيم البنائية له مثل (السلطة الرمزية، ورأس المال الرمزي، ورأس المال الثقافي، وإعادة الإنتاج، و"الهابيتوس" وغيرها من المفاهيم التي تتسم بالجدة والحداثة)؛ ومع ذلك فإنه لا ينبغي علينا أن نغض الطرف عن الأعمال العبقرية التي كانت في أصل ولادة مفهوم " العنف الرمزي" حيث يمكن الإشارة إلى السوسيولوجيا الماركسية النقدية الجديدة بوصفها الأرومة الفكرية لهذه المصطلحات التي ولدت في النصف الثاني من القرن العشرين. وإذا كان العنف الرمزي هو أحد الابتكارات الحديثة في مجال السوسيولوجية التربوية النقدية، فإن ذلك لا يعني أن هذا العنف لم يكن موجوداً في الأصل، فالعنف الرمزي موجود منذ العصور القديمة، ولكن اكتشافه وتحديد أبعاده تمّ في أتون المغامرات الفكرية الأبداعية للسوسيولوجيا الفرنسية اليسارية في مجال علم الاجتماع التربوي؛ وقد جاء الكشف عن هذا العنف في الحمولات الفكرية لسوسيولوجيا بيير بورديو وجان كلود باسرون، وإذا كان بيير بورديو أول من قام بدراسة واضحة لهذا العنف الذكي، فإن ملامح هذا العنف قد أعلنت على مدى النصف الأول من القرن العشرين تحت مسميات سوسيولوجية عديدة مثل العنف الأيديولوجي والعنف الثقافي، والمنهج الخفي، والصراع الثقافي؛ حيث تشكل هذه المقولات وغيرها المسارات الأساسية لما يمكن أن يطلق عليه علم

اجتماع التربية ولاسيما الدراسات التي تكاثفت لهتك الحجب الأيديولوجية للرأسمالية الغربية في مجال التربية والحياة التربوية.

لقد شكلت دراسات عديدة وأعمال جليلة المقدمات الموضوعية لمفهوم العنف الرمزي، ويمكن أن نورد في هذا السياق مجموعة من الأعمال مثل أعمال بودلو واستابليه Baudelot- Establet في كتابهما "المدرسة الرأسمالية في فرنسا" L'école capitaliste en France [1]، وطروحات إيفان إليتش Illitch Ivan في كتابه المشهور "مجتمع بلا مدرسة " [2] Une société sans école، وأعمال جورج سنيدير Snyders Georges في كتابه المعروف « المدرسة والطبقة وصراع الطبقات Ecole Classes et Lutte des classes [3]، وإلى كتاب رايموند بودون Boudon R بعنوان «تفاوت الحظوظ L'inégalité des chances، وإلى كتاب باسيل برنشتاين Basil Brenstein المعروف «اللغة والطبقات الاجتماعية Langage et classes socials [4].

وكثيراً ما تناولت هذه الأعمال وغيرها مفهوم الصراع الثقافي -الرمزي للطبقات الاجتماعية في المدرسة، وتضمنت إشارات صريحة إلى العمليات الثقافية الجارية في المدرسة تحت صيغ العنف الثقافي والصراع الثقافي وعنف اللغة والعنف الرمزي. وهو عنف يدور بين الثقافة البرجوازية السائدة والثقافة الشعبية المتنحية في دائرة الحياة التربوية والاجتماعية. فالثقافة السائدة وهي ثقافة الطبقة البرجوازية تمارس عنفها الرمزي في سبيل الهيمنة والسيطرة وبالتالي فهي تعمل وفق أوّليات متعددة على إزاحة الثقافات العمالية وثقافة الطبقات الاجتماعية الأخرى ودفعها إلى دوائر الهامشية.

---

(1) Baudelot et Establet: L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, 1974.

(2) Illitch (Ivan), Une société sans école, seuil, Paris, 1971.

(3) Snyders (Georges), Ecole Classe et Luttes des Classes, PUF., Paris, 1982.

(4) Brenstien (Basil), Langage et Classes sociales, Minuit, Paris, 1975.

3.4- العنف الرمزي في التربية

يطابق بورديو بين مفهومي الفعل البيداغوجي والعنف الرمزي حيث يعلن، في أعماله المختلفة حول السلطة الرمزية والعنف الرمزي، **بأن الفعل التربوي فعل رمزي في جوهره، وبالتالي فإن أي نشاط تربوي هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي**، وذلك بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة[1]. ويقول في مكان آخر " **إن كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعياً، عنف رمزي، على اعتبار أنه فُرِضَ، بواسطة سلطة اعتباطية، لاعتباط ثقافي** " [2]. ويتمثل الاعتباط الثقافي وتعسفه عند بورديو في اختيار الدلالات الثقافية للطبقة الاجتماعية السائدة، حيث يقول "**إن اختيار الدلالات ــ التي تعبّر موضوعيا عن ثقافة طبقية رمزية ـ هو تعسف، لأن هذه الدلالات لا تستند إلى أية مبادئ منطقية أو موضوعية** [3]. ويخضع اختيار هذه الدلالات الثقافية ـ التي تحدد موضوعياً ثقافة جماعة أو طبقة اجتماعية كنظام رمزي ــ إلى منظومة من الشروط الفاعلة في حقل الحياة الاجتماعية[4]. وهذا يعني أن ثقافة المؤسسات التربوية ترمز إلى ثقافة الطبقة التي تهيمن وهي ثقافة غير مبررة منطقياً عندما يتم اختيارها وفرضها بصورة اعتباطية وتعسفية.

ويبين بورديو في هذا السياق أن العنف الرمزي يتجلى بصورة عفوية في نسق الفعل التربوي، ويمارس وظيفته في مختلف المؤسسات الاجتماعية التربوية المشروعة، مثل التلفزيون والصحف والسينما ودور العبادة. فالتلفزيون يفرض نظاماً من التصورات بوصفها مشروعة ومتفق عليها، وهذا يعني أن الخطر الأكبر

---

(1) بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص7.

(2) بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر ترعيش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 103.

(3) Bourdieu (P.), La Reproduction , Minuit J/Cpasseronp, Paris , 1970 , P.22

(4) Bourdieu (P.), La Reproduction , même source , 1970 , P.23

لأية مؤسسة يكمن في فقدان مشروعيتها ومصداقيتها بالنسبة لهؤلاء الذين يخضعون لتصوراتها،

فالطبقات الاجتماعية، وفقاً لعرف بورديو وباسرون، تدخل في صراع رمزي تربوي من أجل فرض التصورات الأيديولوجية التى تناسبها، ويتم هذا الصراع عن طريق الإنتاج الرمزي الذي يشكل بدوره مجالاً مصغراً للصراع بين الطبقات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق إن الطبقة الاجتماعية التى تسود اقتصادياً وتمتلك السلطة الاقتصادية، ترمى إلى فرض مشروعية سيادتها رمزياً عن طريق إنتاجها الرمزي، أو عن طريق أولئك الذين يدافعون عن أيديولوجيا هذه الطبقة"[1].

5ـ الوظيفة الطبقية للعنف الرمزي في المؤسسات التربوية

ينظر رواد المدرسة الكانطية (هومبلت ـ وكاسيرر ـ وسابير ـ ووف) إلى مختلف العوالم الرمزية من أسطورة ولغة وفن وعلم، بوصفها أدوات لبناء المعرفة وترجمتها إلى صيغ شفافة رمزية "[2].

وغالباً ما يجري الحديث في مجال الطاقة الرمزية للسلطة عن الصراع الرمزي والعنف الرمزي في آن واحد، فالطبقات الاجتماعية، وفقاً لعرف بورديو وباسرون وماركس، تدخل في صراع رمزي من أجل فرض التصور الذي ترسمه كل من هذه الطبقات عن العالم، " ويتم هذا الصراع عن طريق الإنتاج الرمزي الذي يشكل بدوره مجالاً مصغراً للصراع بين الطبقات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق فإن الطبقة الاجتماعية التي تسود اقتصادياً وتمتلك السلطة الاقتصادية، ترمي إلى فرض مشروعية سيادتها رمزياً عن طريق إنتاجها الرمزي، أو عن طريق أولئك الذين يدافعون عن أيديولوجيا هذه الطبقة"[3].

---

(1) بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1990، ص 56.

(2) بيير بورديو، الرمز والسلطة، المرجع السابق، ص 52.

(3) بيير بورديو، الرمز والسلطة، المرجع السابق، ص 56.

وغني عن البيان أن السلطة الرمزية تأخذ مجالها الحيوي في مجال المؤسسات التربوية ولاسيما في مجال المدرسة التي تتحول إلى ساحة للصراع الرمزي بين مختلف القوى الاجتماعية الفاعلة داخل المجتمع. فالرمزية السائدة في المدرسة تشكل نوعاً من السلطة الاجتماعية التي تحاول أن تشكل الأطفال على ديدن الأيديولوجيا الاجتماعية السائدة.

5-1- الأرومة الطبقية للصراع الرمزي الثقافي في المدرسة

تكمن إحدى أهم السمات الأساسية للعنف الرمزي، في قدرته على إعطاء المعرفة المدرسية خاصة الحياد، وإبعادها عن مدارات التحيز من حيث المظهر الخارجي. فالمدرسة لا تقف عند حدود التطبيع الفكري والأيديولوجي للطلاب، بل تتجاوز هذه الوظيفة لتقوم بدور إضفاء الشرعية على الأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع في اتجاه المحافظة على النظام السياسي الاجتماعي القائم. وهي بفعالياتها المختلفة تقوم بتمتين وترسيخ العلاقات الطبقية القائمة في المجتمع، وهي في أداء أدوارها الأيديولوجية والطبقية تنطلق من مبدئية استقلال نظام التعليم وحياديته الظاهرة. ومن الطبيعي أن المجتمع يعزز هذه الاستقلالية النسبية للمدرسة حيث يتم إنشاء هيئة من المتخصصين والمهنيين في مجال العمل التربوي والمدرسي لتقوم بتسيير النظام المدرسي وفقاً للاعتبارات الوظيفية والأيديولوجية المحددة في المجتمع. وفي دائرة هذه الفعالية التربوية نجد أن البرجوازية المتوسطة تقوم بأداء دورين متكاملين في الآن نفسه حيث تعمل على تمكين النظام الأخلاقي والسياسي القائم لمصلحة الطبقة البرجوازية العليا عبر تأصيل الثقافة السياسية بدلالاتها الرمزية، ومن ثم تقوم على التوالي بإعداد الأفراد من أبناء الطبقات الكادحة والفقيرة لخدمة النظام القائم بكل معطياته وأبعاده. ولأن استقلال المؤسسات المدرسية نسبي وشكلي فإنها ولمجرد خضوعها لقوانينها الخاصة تقوم بخدمة المصالح الخاصة بالطبقة السائدة في المجتمع، وهي في دائرة هذه الفعالية التربوية الطبقية تنطلق من مبدأ التأكيد على استقلاليتها الكاملة غير المنقوصة.

وفي سياق هذه الاستقلالية المزعومة تؤكد المدرسة بأنها تنطلق من مبدأ الكشف عن القابليات الفردية والمهارات العقلية للأفراد الذين ينتسبون إليها، وهي

في حقيقة الأمر تقوم بتعزيز وتعميق اللامساواة الاجتماعية بين الأطفال والتلاميذ الذين ينتسبون إليها بمعيار انتمائهم الاجتماعي وتوزعهم الطبقي، وهي في سياق وظيفتها الطبقية هذه تعمل على إقناع أبناء الطبقة الدنيا وفقاً لمعايير العنف الرمزي بأن إخفاقهم المدرسي كان مشروعاً وشرعياً، لأسباب تتعلق بتدني قدراتهم العقلية وملكاتهم الإنسانية.

إذن، تكمن الوظيفة الأساسية للعنف الرمزي في توليد التباين الطبقي وتكريس مظاهر اللامساواة في الحياة الاجتماعية والتربوية بصورة سيميائية رمزية، فالطالب (ع) لا يمكنه أن يصبح مديراً للمصنع لأنه ابن مدير المالية في المصنع، بل لأنه قد نجح بتفوق في دراسته البوليتكنيكية. وإن الطالب (س) سيكون عاملا في مصنع ليس لأنه ابن عامل زراعي بل لأنه لم يستطع أن يحقق أي نجاح في دراسته الجامعية بل لأنه كان كسولاً جداً ولم يستطع أن يتقدم في دراسته. فالملاحظ في المثالين أن الدلالة الرمزية واضحة والعنف الرمزي بيّن المعالم، ففي الأصل أن الطالب (ع) أصبح مديراً لأنه ابن مدير المالية (أي تأثير الوسط الطبقي الاجتماعي) فلو لم تكن هناك مدرسة لكان (ع) مديراً للمصنع، ولكن وظيفة المدرسة هنا أن تعطي (ع) رمزياً وبالسلطة الرمزية للمدرسة طابع المشروعية لدوره الطبقي، وهذا ينسحب على (س) حيث أن المدرسة تدفعه بقوة العنف الرمزي إلى تبني نتائج اجتماعية طبقية وهي تأصيل ارتباطه بوضعه الطبقي عاملاً زراعياً. فالمدرسة هنا وسيط رمزي يستخدم العنف الرمزي في إضفاء المشروعية الطبقية على روادها.

وفي دائرة هذه الوظيفة الرمزية، فإن المدرسة تقوم بعملية تعزيز الخضوع والإذعان لمعايير وتصورات اجتماعية طبقية في جوهرها بصورة رمزية. فالمعارف التي يكره الطفل على تلقيها يمكنها أن تختلف من مكان لآخر، ولكن الثابت في ذلك بأن التعليم يؤكد على أهمية التجانس والوحدة في العملية التعليمية: فأبناء الطبقات المختلفة يجب أن يتعلموا ويتلقوا الأشياء نفسها في الوقت نفسه وفي سياق النسق الواحد ذاته. وهذا يعني فرض نظام رمزي غالباً ما يكون حصاداً لرأس المال الثقافي للطبقة التي تسود في المجتمع.

2.5ـ العنف الرمزي في أدبيات علم الاجتماع التربوي النقدي

يمكننا أن نعلن منذ البداية بأن الصراع الثقافي في المدرسة يأخذ طابعاً رمزياً، فالصراع الثقافي هو صراع رمزي بكل الدلالات والمعاني. وهنا يجب علينا أن نلاحظ بأن علماء الاجتماع التربوي قد وظفوا مفهوم الصراع الثقافي واعتمدوه في التحليل السوسيولوجي للمدرسة. والصراع الثقافي في جوهره صراع الدلالات والرموز والمعاني، وهو صراع خفي مستتر يتغلغل في دائرة الحياة المدرسية ويؤثر في التكوين السيكولوجي والعقائدي للأفراد كما يؤثر في النتائج المدرسية حيث يؤدي إلى إقصاء أبناء الطبقات العمالية ويعزز حضور أبناء الطبقة البرجوازية.

وهنا علينا أن نؤكد من جديد بأن كل أشكال الصراع الثقافي تأخذ في جوهرها علامة ودلالة العنف الرمزي. وهذا يعني أن أي صراع ثقافي عقائدي أيديولوجي في المدرسة هو صراع رمزي في جوهره. فالثقافة بمعناها الدلالي طريقة في الحياة والنظر ونسق من المعاني والدلالات والرموز، ووفقاً لهذا التصور فإن أي رأسمال ثقافي هو رأسمال رمزي وبالتالي فإن أي صراع ثقافي يشكل صورة من صور الصراع الرمزي في المدرسة. ومن هذا المنطلق الرمزي سنقوم بتحليل الأعمال والدراسات التي أجريت حول الثقافة والصراع الثقافي بين الطبقات في الحقل المدرسي.

ومن جديد هنا نريد أن نؤكد أن كل أشكال الصراعات الثقافية والقيمية وكل أشكال الصراع في مجال التصورات والقيم والمعاني والدلالات هي أشكال للصراع الرمزي. ونريد أن نؤسس بذلك أن التحليل السوسيولوجي النقدي للوظائف الداخلية للمدرسة ينطلق من مقولة الصراع الرمزي والثقافي الذي تعتمده الطبقات الاجتماعية في ساحة المدرسة.

ينظر كثير من الباحثين، اليوم، إلى ثقافة المدرسة بوصفها انعكاساً لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعياً. ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Establet وبيير بورديو Pierre Bourdieu وباسرون Passeron وبرنشتاين Bernstien من أبرز ممثلي ذلك الاتجاه في مجال علم الاجتماع التربوي المعاصر[1].

---

[1] Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P. U. F., Paris, 1882.

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه، في جملة ما يذهبون إليه، إلى أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات الثقافة المدرسية بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي.

لقد بيّن بورديو في كتابه معاودة الإنتاج La reproduction "أن بنية النظام المدرسي ووظيفته يعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقاً لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي"(1). وليس للمدرسة من مهمة "سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد"(2).

ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Estabelet، في كتابهما المشهور المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France، من أبرز المتطرفين المعاصرين في التأكيد على الدور الاصطفائي الطبقي للمدرسة، إذ يعتقدان بأن المدرسة في فرنسا ليست سوى آلة برجوازية في خدمة الطبقة البرجوازية الفرنسية، وذلك لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي، وإلى مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم وتكريسها، وأن المدرسة الرأسمالية تعمل على ترجمة التباين الاجتماعي القائم بين الأفراد في المجتمع إلى تباين مدرسي يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية. وفي المحصلة **يرى الكاتبان أن المدرسة تعمل على إعادة إنتاج علاقة الإنتاج الرأسمالية وتعزيزها**(3).

ووظائف المؤسسات المدرسية كما يرى بودلو واستابليه Baudelot– Establet تكمن في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة اجتماعياً، ولذلك فإنهما

---

(1) Bourdieu (P.) et Passeron(J.C.) , La reproduction, Paris, Minuit, 1970, P 192.

(2) Bourdieu (P.) et Passeron(J.C.) , La reproduction, même source, p 246.

(3) Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

ينظران، في كتابهما **المدرسة الرأسمالية في فرنسا** L'école capitaliste en France[1] إلى المؤسسة التربوية الفرنسية بوصفها أداة إعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية في المجتمع الفرنسي. وما يطرحه هذان المفكران يشكل محوراً أساسياً لأطروحات بيير بورديو Pierres Bourdieu في كتابه المعروف إعادة الإنتاج la Reproduction[2]؛ ولطروحات إليتش Ivan Illitch في كتابه **مجتمع من غير** مدرسة[3] Une société sans école وكلاهما ينظر إلى المدرسة والمؤسسات التربوية بوصفها أدوات سياسية اجتماعية تهدف إلى تكريس الأنظمة الاجتماعية القائمة، والى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة. لقد استطاعت هذه الطروحات الفكرية والتربوية - كما يرى جورج سنيدير Georges Snyders في كتابه « المدرسة والطبقة وصراع الطبقات Ecole Classes et Lutte des classes[4] - أن تقدم تصوراً واضحاً لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع، واستطاعت أيضاً أن تبيّن وجود وظائف متعددة للمؤسسات التربوية تتجاوز حدود نقل المعارف والعلوم إلى الناشئة والطلاب، إذ تقوم هذه المؤسسات بوظائف أخرى أكثر أهمية تتمثل في عملية صوغ الكائن الاجتماعي وتشكيله على صورة المجتمع الذي يعيش فيه.

وبناء على ذلك يمكن القول إن نجاح الأطفال في المدرسة، لا يتوقف على مدى تمثلهم للجانب العلمي في ثقافة المدرسة فحسب، وإنما يرتهن ذلك في مدى قدرتهم على تمثل معاييرها السلوكية وفي تشربهم لقيمها الثقافية الرمزية، **فالمدرسة بيئة نفسية واجتماعية قبل أن تكون بيئة معرفية.** وفي الوقت الذي لا يستطيع بعض

---

(1) Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, 1974.

(2) Bourdieu (Pierres) et Passeron(-J.C.), La reproduction, P.U.F. Paris, 1970.

(3) Illitch (Ivan), Une société sans école, seuil, Paris, 1971.

(4) Snyders (Georges), Ecole Classe et Luttes des Classes, PUF., Paris, 1982.

الأطفال تمثل هذه القيم والمعايير التي تأخذ طابعاً رمزياً فإنهم لن يستطيعوا بلوغ النجاح المدرسي والتواصل على دروب النجاح المدرسي مهما بلغت قدراتهم العقلية.

فالطبقة البرجوازية، كما يعتقد إيفان إليتش، ترى في توسع وهيمنة الثقافة الرمزية المدرسية نوعاً من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها. والمدرسة وفقاً لذلك ليست سوى إحدى الأدوات الثقافية لسيطرة الطبقة التي تهيمن وتسود، وهي ليست، في نهاية الأمر، سوى مؤسسة برجوازية تسعى لتكريس التباين الطبقي وتعزيزه على نحو رمزي.

هذا ويلعب التجانس بين ثقافة الوسط، الذي ينتمي إليه الأطفال، وثقافة المدرسة، دوراً كبيراً في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية. وعلى خلاف ذلك، **فإن اتساع الهوة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية، من شانه أن يشكل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال.**

ويمكن إرجاع أغلب حالات الفشل المدرسي، عند الأطفال، إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية. ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية السائدة، في وسطهم الاجتماعي، كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي والنفسي والثقافي، وفقاً لمتطلبات الحياة المدرسية ومعاييرها، فإن أطفال الأوساط الاجتماعية المهيضة - وعلى خلاف ذلك - يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات، ويعانون كثيراً من الصعوبات الاجتماعية والنفسية التي تؤثر سلباً على عملية نموهم النفسي والعقلي.

وفي معرض التمييز بين تأثير التباين الثقافي للأطفال، في مستوى التحصيل المدرسي، يقول جورج سنيدر «إن أطفال الفئات البرجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمراراً لثقافتهم، وفي الحياة المدرسية استمراراً لحياتهم العائلية، أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزواً لهويتهم الثقافية، وتهديداً لهويتهم الاجتماعية(...) وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة

عليا من التوتر والانفعالية والجهد، والتربية المدرسية لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعا من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية»[1].

وينظر الكاتب الفرنسي بيير بورديو إلى التباين الثقافي، بين الفئات الاجتماعية، وفقاً لمفهوم التباين في رأس المال الرمزي، ويرى أن رأس المال الثقافي يعيد إنتاج نفسه ويتراكم وفقاً لمبدأ الربح الاقتصادي. وفي الوقت الذي يستحوذ فيه أبناء الطبقات البرجوازية «على النصيب الأكبر من رأس المال الثقافي الرمزي المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعية فإن **أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوق المدرسيين**»[2].

فالتجربة الثقافية الغنية، لأطفال الفئات الاجتماعية الميسورة، والتي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية، من كتب وفيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم، ومن رحلات ترفيهية، ونشاطات علمية، **لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانساً مع ثقافة المدرسة فحسب، وإنما تجعل منه بالإضافة إلى ذلك وسطاً ثقافياً متطوراً وغنياً بالقياس إلى الثقافة المدرسية، على المستوى المعرفي والتربوي**، ومن البداهة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجاً عفوياً لتجربتهم الثقافية الغنية.

وعلى خلاف ذلك، فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية والاجتماعية المتواضعة، لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب، وإنما تجعل منها ثقافة منافية ومتناقضة مع ثقافتهم وتجربتهم الثقافية. وفي الوقت الذي يجد فيه أطفال الفئات البرجوازية في المدرسة امتداداً واستمراراً لأجوائهم العائلية، فإن هذه المدرسة تبدو لأطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة كعالم غريب، يتناقض مع معاييرهم وأنماط حياتهم الثقافية والاجتماعية. وهذا ما تذهب إليه بوركيير إفلين Burquiere عندما تقول: "إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية (...) إن زادهم الثقافي الضحل، وفقاً

---

(1) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid , P. 23.

(2) Bourdieu (P.) La reproduction P.U.F., Paris, 1971.

للمعايير المدرسية ، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين"[1].

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الخصوص ، أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقف في مرحلة الدخول إلى المدرسة ، وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة. فالوسط الثقافي الذي يتميز بالغنى ، لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب ، وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى التضاعف كلما تدرج الأطفال في سلم التعليم المدرسي.

وعلى خلاف ذلك يتضاعف ذلك التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلما تدرج الطفل صعوداً في السلم المدرسي. ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء ، الذين يتموضّعون في الدرجة الدنيا من السلم التعليمي ، مساعدة أطفالهم في تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية (مساعدتهم في دروس القراءة والكتابة على سبيل المثال) فإنهم يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية والجامعية ، وهم بالمقابل لا يستطيعون تأمين الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم (إتباع دورات تعليمية أو تأمين دروس خاصة) ، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعياً وثقافياً.

إن جميع العمليات التربوية التي تأخذ طابع الصراع وتؤدي إلى الإقصاء في المدرسة ، هي نوع من الفعاليات الرمزية التي تقوم على اختراق جدار الوعي والتسلل إلى اللاشعور الجمعي للطلاب لتأصيل نوع من التصورات الثقافية والسيكولوجية بوصفها مشروعة ثقافياً.

3.5ـ اللغة المدرسية بوصفها عنفاً رمزياً

يأخذ العنف الرمزي أكثر صوره وضوحاً في صراع النماذج اللغوية في المدرسة ، حيث تشكل المدرسة ساحة للصراع اللغوي الرمزي بين نماذج لغوية

---

[1] Burguiere (Evelyne), Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles, dans C. R. E. S. A. S. l'handicap socioculturel en question, les Editions E. S. F., Paris, 1981. p 103.

طبقية متعددة. فاللغة تشكل نظاماً رمزياً للدلالات والتصورات الرمزية التي يتحدث عنها بورديو في نظريته الرمزية، وهي الحامل التاريخي للرموز والتصورات والدلالات والمعاني.

تفيض الحياة الاجتماعية بتعدد الصيغ اللغوية واللهجات بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وتتعدد هذه الأنماط اللغوية بتعدد الطبقات والفئات الاجتماعية، حيث تنفرد كل طبقة اجتماعية وكل جماعة بنمط لغوي خاص يميزها، حيث يمكن الإشارة إلى لغات فرعية متعددة، مثل: لغة العمال ولغة الفلاحين، ولغة الطبقة البرجوازية، ولغة الطبقة الوسطى، ولغة الريف، ولغة المدينة، واللغات العامية والفصحى، . الخ. وهنا يجب التأكيد أن اللغة لا تعني مجرد أداة تواصل بل هي نظام تفكير وطريقة في الحياة والتأمل والنظر، إنها كيان ذهني ونفسي وعقلي ووجودي يأخذ هيئة رمزية بالغة الخطورة في حياة الطبقات والفئات الاجتماعية. ولذلك فإن اللغة بوصفها إطاراً رمزياً للوجود الاجتماعي تشكل أكثر أدوات الصراع الرمزي خطورة وأهمية في الوسط المدرسي.

ويعد العنف الرمزي اللغوي أحد أكثر أشكال الصراع الثقافي الطبقي وضوحاً وبياناً في المؤسسة المدرسية. فالمدرسة تتبنى نمطاً لغوياً تفرضه الطبقة التي تهيمن وتسود وبالتالي فإنها تفرض هذا النمط اللغوي على جميع أبناء الطبقات والفئات الاجتماعية لفعاليات العنف الرمزي ودلالاته[1].

ويميز الباحثون على العموم بين نمطين لغويّين في إطار الثقافة العامة هما:

- **اللغة الرسمية** وهي لغة رمزية مكتوبة، تتصف بدرجة عليا من التسلسل المنطقي والتكامل الرمزي المجرد، وتوظف في إطار المؤسسات الرسمية والتربوية.

- ويطلق على النمط الآخر **اللغة العامية** (المحكية أو اللغة الدارجة) وهي لغة الاتصال في الحياة العامة وتتميز بالسهولة والبساطة كما تتميز بدرجة أدنى من

---

[1] علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت، 2003، صص 167 -174.

التسلسل المنطقي والتجريد الرمزي. وتشتمل اللغة العامية على منظومة من اللهجات المختلفة فلكل فئة اجتماعية أو وسط اجتماعي لهجته الخاصة وطرقه الخاصة في التعبير والتواصل. إذ يمكن لنا أن نميز في إطار الحياة الاجتماعية لغة الفلاحين ولغة العمال ولغة الفئات المختلفة.

يميز بازيل برنشتاين بين لغة العمال ولغة الفئات الوسطى، ويطلق على لغة العمال مصطلح اللغة المحدودة، وهي لغة حسية حركية تفتقر إلى أدوات الربط وينحدر فيها مستوى التعبير الرمزي المجرد وتتداخل فيها المقدمات والنتائج كما تسودها عبارات طفيلية (مثل أليس كذلك؟ أتعرف؟،.. الخ). أما لغة الفئات الوسطى فهي اللغة التي يطلق عليها اللغة المتقنة، فتتميز بدرجة عليا من الرمزية والتجريد، واستخدام الضمائر، والتسلسل في استخدام الأزمنة (حاضر وماضٍ ومستقبل) وأدوات الترابط"[1].

ولقد أدرج برنشتاين خلاصة أفكاره في كتابه المعروف «اللغة والطبقات الاجتماعية Langage et classes sociales»[2] ويبين برنشتاين في كتابه هذا أن اللغة العمالية التي تسود الوسط العمالي لغة تتباين عن هذه التي تسود في أوساط الفئات المتوسطة وأن ذلك يؤدي إلى التباين في مستوى النجاح المدرسي وذلك لأن لغة المدرسة أكثر تجانساً مع اللغة التي تسود في وسط الطبقة الوسطى. ويؤكد برنشتاين أيضاً في كتابه هذا أن العلاقات السائدة في كل وسط اجتماعي تحدد نمط اللغة وأساليب التعبير المستخدمة في إطار ذلك الوسط. ويبدو أن هناك تقارباً كبيراً بين آراء برنشتاين في بريطانيا وآراء بورديو وباسرون في فرنسا، ولاسيما فيما يتعلق بتأثير الوسط الاجتماعي في تحديد المستوى اللغوي لكل فئة اجتماعية، والذي يكرس التفاوت التربوي بين الفئات الاجتماعية الميسورة وبين الفئات الاجتماعية التي تعاني من الحرمان والفاقة.

---

(1) De Coster (S.) et Hotyat)F.), La sociologie de l'éducation université. De Bruxelles, Bruxelles, 1970, P 92.

(2) Brenstien Basil, Langage et Classes sociales, Minuit, Paris, 1975.

ويشير دونيس لورتون، من جامعة لندن، في إحدى دراساته في أواسط الستينات حول القدرات اللغوية عند أبناء العمال وأبناء الطبقة الوسطى، إلى أنّ **لغة أبناء الطبقة الوسطى كانت أقوى في الدلالة على الثقة بالنفس**، والتعبير عن الذات، وفي مستوى الغنى والتوازن العفوية؛ **بينما كانت لغة أبناء العمال أقرب إلى التعبير الميكانيكي القائم على الصيغ الكلامية المحفوظة من الكتب المدرسية**[1]. ولا بد لنا من الإشارة في هذا الخصوص إلى التجانس بين أفكار كل من برنشتاين ولورتون مع جان بياجة Piaget، **حيث يؤكد الأخير بأن تحطيم النزعة المركزية (الأنوية) يشكل خطوة أساسية نحو التفكير المنطقي المتكامل**[2]. فالطفل الذي ينمو في الأوساط البرجوازية يميل إلى الاستقلال، بينما يميل الطفل الذي ينمو في الأوساط الاجتماعية العمالية إلى المشاركة الوجدانية العميقة في حياة الجماعة حيث لا تتاح له الفرص الموضوعية الكافية نحو الاستقلال الذاتي. هذا وتشير الملاحظة إلى أن الأسر المتوسطة (الأطر العليا والمتوسطة وفئة المثقفين) تتيح لأطفالها نوعاً من العلاقات الديمقراطية، وأجواء مناسبة لتنمية أساليب الحوار المنطقي، فالأطفال هنا يستطيعون التعبير عن ذواتهم وميولهم ورغباتهم، ومن شأن ذلك كله أن ينعكس إيجابياً على نمو طاقاتهم الفكرية واللغوية والمعرفية.

وتنعكس جملة هذه العلاقات والأساليب اللغوية في النهاية على مستوى التحصيل المدرسي عند الأطفال. فالطفل الذي يملك لغة جيدة هو، غالباً، الطفل الذي يشارك ويغني الحوار في قاعة الصف، وهو نفسه الطفل الذي يبادر دائماً في اللحظات المناسبة للمشاركة في كافة النشاطات الفكرية والعقلية في المدرسة؛ وغالباً ما يتحدر ذلك الطفل من أوساط اجتماعية متوسطة تتميز أجواؤها بدرجة عالية من سيادة العلاقات اللغوية ذات الطابع الديمقراطي.

---

(1) مجموعة مؤلفين، الطفل والتلفزيون، ترجمة علي وطفة، و فاضل حنا، وزارة الثقافة، دمشق 1996.

(2) De Coster (Sylvain), La sociologie de l'éducation université, ov.cite.

وغالباً ما يتحدر الأطفال السلبيون، في إطار النشاط المدرسي، من أوساط اجتماعية، تعاني من الاختناق الديمقراطي، في مستوى العلاقات اللغوية والتربوية. ولا يمكن لنا في أي حال من الأحوال أن نتجاهل الأثر الكبير الذي تمارسه لغة الوسط في النجاح المدرسي، فاللغة تمارس دوراً حاسماً ليس في تحقيق النجاح في مواد اللغة نفسها فحسب وإنما في المواد الأخرى كافة. ومن شأن القدرة على التعبير الجيد، والأسلوب اللغوي المتميز تحديد المصير المدرسي للأطفال سواء كان ذلك في مدارسنا، أو في بعض الأنظمة التربوية في العالم، كالنظام الفرنسي الذي يولي اللغة أهمية بالغة الخصوصية في النجاح المدرسي. وفي ذلك النظام الأخير تتشابه اللغة التي تستخدم في الأوساط الاجتماعية الراقية (البرجوازية) مع لغة المدرسة. وفي كل الأحوال، فالمسيرة المدرسية، الخاصة بأطفال ذلك الوسط، مضمونة النتائج وذلك لأنهم يستحوذون على المهارات اللغوية المطلوبة في إطار المؤسسات التربوية والمدرسية، وهذا ما يذهب إليه بورديو وباسرون واستابليه وسنيدر في كثير من أعمالهم ودراساتهم الخاصة بالمسألة في المجتمع الفرنسي.

وهنا يمكننا القول إن العنف الرمزي اللغوي المدرسي يتم بصورة خفية مستترة لا يشعر به ضحاياه من التلامذة والطلاب والأهالي، وهو في النهاية يمارس عملية إقصاء أطفال المهمشين مدرسياً، ووضعهم في دائرة الإخفاق والفشل المدرسي بدواعي ضعف المستويات اللغوية المدرسية؛ فالمسافة الفاصلة بين لغة الفئات الشعبية وبين لغة المدرسة تكون دائماً بعيدة المدى وكبيرة، وهذا يدفعهم إلى الإخفاق، وعلى خلاف ذلك تكون هذه المسافة الفاصلة محدودة جداً بين لغة أبناء الطبقات الوسطى وبين لغة المدرسة، وهذا ييسر لهم النجاح والتفوق. **ووفقاً لهذه الآلية الخفية للعنف الرمزي اللغوي تمارس الطبقات البرجوازية دورها الكبير في إقصاء أبناء الفئات الشعبية ودفع أبناء الطبقات العليا إلى مزيد من النجاح والتفوق.**

4.5- ديناميات العنف الرمزي

يتجلى العنف الرمزي في المدرسة وفق آليات وديناميات وفعاليات تربوية مختلفة، وفي هذا السياق يمكننا الإشارة إلى ثلاثة مستويات من التجليات التربوية للعنف التربوي في المدرسة.

5-1-4- مضمون التعليم.

إذا كان القانون العسكري ينص على مقولة: "نفذ ثم اعترض" فإن الصورة الأولى للعنف الرمزي تتخذ هيئة آمرة تقول: تعلم ما يلقى إليك ولا تناقش. ويتجلى العنف التربوي الرمزي في صورته الأولى في عملية اختيار مادة التعلم، حيث يمثل هذا الخيار الحامل الأساسي للدلالات الرمزية والأيديولوجية للطبقة التي تسود وتهيمن.

قد لا يبدو الأمر حيادياً عندما يقرر المسؤولون (سواء أكانوا من اليسار أو من اليمين) الامتناع عن مناقشة العلاقات الإنسانية والقضايا الحيوية في الأسرة والمجتمع والسياسة، بينما يكرسون مئات الساعات المدرسية لتعلم الإملاء والتلقين وحفظ النصوص الصماء.

ونحن في سياق العملية التربوية الصماء هذه، تشبعنا على مدى الطفولة ومرّ السنين، وتأصل في أعماقنا هذا الفراغ التربوي الذي يتمثل في مجموعة من الإجراءات والممارسات المفرغة من المعنى والدلالة. وقد يصعب علينا اليوم أن نتصور شيئاً آخر يختلف عما تعلمناه وتشبعنا بمعطياته في مختلف المراحل الدراسية، فنحن دائماً مشغولون بتعليم اللغة والتاريخ والبيولوجيا، وفي عمق هذا الاهتمام الشكلي نحن مأخوذون بالحوار والجدل، حول القضايا التقليدية المملة والفاقدة للدلالة الحيوية مثل: هل نعلم الإنكليزية في المرحلة الابتدائية أم في الإعدادية؟ مشغولون بالسلم الدراسي: هل يزداد سنة أم ينقص أخرى؟ مشغولون بطبيعة الامتحانات والاختبارات، ونسب النجاح ومستويات التقويم، هل ندرس الفلسفة في هذه المرحلة أو تلك؟ تلك هي القضايا الكلاسيكية المملة والفاقدة للدلالة والمعنى والعلامات. ولكننا قلما نشغل بالقضايا الحيوية حول معضلات الحياة الاجتماعية الملحة التي تحيط بنا، مثل: البؤس الاجتماعي، والإرهاب، والعنف، والحروب الدينية، والفقر، وتلوث البيئة، والأزمات المالية المعاصرة، والطفرات الاقتصادية المذهلة، وقضايا المستقبل الإنساني، وأزمات الحياة المعاصرة على اختلافها وتواترها. ومع أننا لا نقلل من أهمية أية قضية من القضايا التي تطرح، فإن السؤال الذي يفرض نفسه لماذا لا نطرح هذه الأسئلة الحيوية حول قضايا الحياة الحقيقية نفسها بأولياتها الإنسانية وإشكالياتها الاجتماعية؟

يقال لنا إن المدرسة لا يمكنها أن تفعل كل شيء، وهي ليست مملكة سحرية تحقق كل احتياجات روادها وملازميها، ومن هذا المنطلق إن كل شيء في المدرسة يمكن أن يأخذ طابع الإلزام والإكراه والضغط الرمزي، حيث يجب على التلميذ أن يفعل دائماً ما يقوله المعلم أو ما يمليه عليه من: استماع، وإصغاء، وجلوس، وهدوء، وصمت؛ والمعلم غالباً ما يترتب عليه أن يصدر أوامره للتلميذ: افتح الكتاب، أغلقه، انظر إلى السبورة، قف، اجلس، لا تتكلم، ادخل، اخرج، اكتب من أول السطر، اكتب من اليمين، ضع نقطتين، أكمل العبارة، انتظر، توقف، لا تضحك، لا تتكلم، ارفع يديك عندما تريد الكلام، لا تنم، لا تسه، لا تتحدث مع زميلك، لا تحرك رأسك أو يديك... الخ.

2.4.5ـ التقييم المدرسي

ويتجلى العنف الرمزي في أكثر صوره الاستلابية في أوضاع التقييم المدرسي ولاسيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء من أبناء الأميين والفقراء أنفسهم، مع الأقوياء من أبناء المثقفين والأغنياء، في صراع مميت داخل حلبة الامتحانات وقاعاتها المظلمة. وهكذا نجد عبر السنوات المشهد الواحد نفسه لأطفال معدمين ثقافياً يقادون إلى قاعات الامتحانات بهدوء، وذلك **من أجل إقناعهم – بصورة خفية رمزية – بأنهم لا يساوون شيئاً، وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها لحظات وكلمات ترتسم على صفحات امتحانيه صماء**، وأنهم وبنتائج هذه الامتحانات المصممة مسبقاً، سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، وفي أزقة العاطلين عن العمل وأروقة المهمّشين في الحياة الاجتماعية.

ففي المدرسة ينتسب كل فريق من المتعلمين إلى ثقافة الوسط الذي نشأ فيه، إنها ثقافة أسرهم وطبقتهم الاجتماعية، ولكن المدرسة تضفي على ثقافة الطبقات السائدة قيمة كبرى وتعلي من شأنها، وتبخس في الوقت نفسه الثقافات الاجتماعية الأخرى، فالأطفال الذين ترعرعوا بين الكتب وفي خضم نقاشات ثقافية لا يشعرون بالغربة والاغتراب عندما يعيشون في المدرسة، أما أولئك الذين ترعرعوا في الفراغ الإنساني – في وسط فقير معدم ثقافياً – فإن عالم المدرسة سيبدو غريباً معادياً وكل ما فيه سيأخذ صورة عنف ثقافي في مختلف التجليات والأبعاد.

3.4.5. العنف الرمزي للمعلم

يمارس المعلم سلطته الآمرة في سياج قدسي رمزي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر. فالمعلم كما يرى إيفان إليتش[1] Ivan Illitch يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها[2].

يقول فرويدFreud - مشدداً على أهمية السلطة التي يتمتع به المعلمون: "إننا نفهم الآن طبيعة علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حينما يكونون يافعين صغاراً، ونحن نراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها، فنسقط عليهم مشاعر الأبوة ونعكف على معاملتهم كما كنا نعامل آباءنا"[3]. ومن ثم فإن هذه الطبيعة الأبوية التي تضفى على المعلم تمنحه سلطة رمزية هائلة لممارسة دوره التربوي وفقاً لمعطيات الثقافة السائدة والمهيمنة في الوسط المدرسي.

وفي دائرة هذا التجلي الرمزي للمعلم، تتطلب السلطة التربوية من المربي أن يمتلك عدداً من الامتيازات مثل: الصحة والمزاج، ونمط الثياب، وسهولة بناء الاتصال، والقدرة على إظهار اللطف، وهي وظيفة تتعلق بقيمة مهنية، وتأخذ أيضاً أهميتها في القدرة على اتخاذ القرار، وإدراك جيد للمهمة التربوية، والتحضير للعمل وفق نظام محدد ومنهج بائن، ثم امتلاك القدرة على تكييف التعليم وفقاً لحاجة التلاميذ؛ ويفترض بصاحب السلطة التربوية أن يمتلك معلومات معمقة

---

(1) Illich(Ivan) , Sociologie américain d'origine autrichienne (Vienne 1926) Ecrit: (Une société sans école, 1971 ; le Genre vernaculaire, 1983).

(2) سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو/حزيران، 1995، ص243.

(3) بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، 5.

حول الوسط الاجتماعي للأطفال الذين يعلمهم ، وأن يقيم علاقات تعاون مع زملائه ورؤسائه مع الوسط العام للمدرسة ، فالسلطة تحتاج إلى إمكانيات شخصية ذات طابع نفسي وأخلاقي ، ونوعا من التوازن العقلي والذهني ، ونوعا من السيطرة على الذات وتوازن المزاج ، والقدرة على تطوير إمكانيات الطلاب وبث روح التعاون وحب الأطفال[1].

والسلطة التربوية تقتضي فيما تقتضيه كفاءات شخصية ذات طابع عاطفي ، ولاسيما التوازن النفسي والسيطرة على الذات ، وتوازن المزاج ، والميل إلى تقديم العون والخدمة والحب إلى الأطفال ، وهذا يتطلب أيضاً واجبات ومسؤوليات قوامها : **أن المعلم هو مرب يمارس مهنته من أجل ضمان أمن الأطفال وسلامتهم**[2]. وفي كل هذا وذاك تكمن المخادعات الرمزية في العملية المدرسية.

5-4-4- الفعالية الرمزية للمنهج الخفي في المدرسة

لا يعدو المنهاج الخفي في المدرسة أن يكون غير صورة للعنف الرمزي وللسلطة الرمزية. والمنهاج الخفي بالتعريف نسق نسقاً متكاملاً من العناصر أو المكونات والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات تقود ، بفعل صيرورتها الداخلية ، إلى تحقيق غايات تربوية محددة. وهنا يميز الباحثون في مجال العملية التربوية بين منظومتين من الأهداف التربوية العامة في السياسات التربوية : فهناك أهداف رسمية معلنة ، وهناك أهداف خفيّة مضمرة ؛ وتتمثل الأهداف الصريحة بقضايا إعداد الإنسان الحر المتكامل ، والإنسان الصالح ، وإعداد الإنسان للدفاع عن الوطن ، وغير ذلك من أهداف مرسومة في لوائح سياسية وتربوية تحدد للتربية مسارها المعلن وللأنظمة التربوية القائمة غاياتها المحددة.

ولكن الأهداف التربوية المضمرة والخفية غالباً ما توضع لخدمة النظام السياسي والاجتماعي القائم ، حيث تكمن وظيفتها في الحفاظ على ما يسمى

---

(1) Robeert Dottrenns, La cris de L'éducation et ses remèdes, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1971, PP 23-30.

(2) Robeert Dottrenns, La cris de L'éducation, ibid.

بالاستقرار الاجتماعي، والضبط الأخلاقي والهيمنة الأيديولوجية وبث القيم الطبقية وغرس الطاعة والانضباط في نفوس المتعلمين والدارسين. وهذا يعني أن الأهداف الخفية هي منظومة تربوية في خدمة الطبقة التي تسود وتهيمن في المجتمع. ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف الوسيلية التي ترسخ معالم المنهاج الخفي:

1 - تمجيد رموز السلطة في مختلف المستويات.

2 - التأكيد على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود.

3 - توظيف الطاقة الرمزية في تمجيد السلطة (الصور، المقولات، الخطب التربوية والمدرسية).

4 - التأكيد على نمط علاقة الخضوع الهرمي بين المعلمين والمتعلمين والإدارة.

5 - توظيف المنهج والخطاب المدرسي بصورة عامة بمنظومة من المقولات والنصوص التي — تمجد الحاكم بصورة مباشرة أ غير مباشرة.

6 - توظيف الإمكانيات المدرسية من أجل رفض قيم الثورة والتمرد والاعتراض والنقد.

7 - اعتماد طرق التلقين في التدريس والتعليم بوصفها أكثر الطرق فعالية في قتل إمكانية العقل والتفكير، وبناء روح المذلة والاستكانة والانصياع في نفوس المتعلمين. ويمكن لنا أن نقول هنا إن النظام السياسي القائم أياً كان يبدع في إنتاج عدد كبير من الوسائل التي تكون قادرة على تصفية إمكانيات العقل والتفكير والنقد عند الأطفال والناشئة.

فالأوامر والنواهي، وأنماط السلوك والقواعد المنظمة، والإيماءات والإيحاءات، تشكل نموذجاً رمزياً ثقافياً للطبقة السائدة، وهذا يعني أن هذه النماذج تشكل دوراً ترويضياً يكره الأطفال على قبول هذه القيم، وهذه الرموز كخطوة أولى لقبول النظام الثقافي السائد على نحو قهري. فنظرات الازدراء والاحتكار التي يوجهها المعلمون إلى أبناء الطبقات الفقيرة، تساهم بشكل كبير في توليد مشاعر الدونية والقهر وتبخيس الذات عند أبناء هذه الطبقة، وعلى خلاف ذلك فإن كلمات التشجيع وابتسامات الرضا، وعبارات التقدير والثناء التي يحيط بها المعلمون أبناء الطبقات المشيدة تلعب دوراً حيوياً وقاطعاً في تأكيد مشاعر التفوق

والقوة وتقدير الذات والنجاح عند أبناء هذه الفئة الاجتماعية، وفي النهاية فإن المدرسة تعمل في منظومة خفائها على الترويض والتطبيع، ولا توجد أمام الطلاب سوى عدة خيارات أهمها الخضوع والمسايرة، أو الثورة، فبعض الأطفال يسايرون ما هو قائم في المدرسة، فيؤدي ما هو مطلوب منه، ويتمثل دوره جيداً، ويتحول إلى نموذج مثالي، فهو يحترم السلطة ويرفع راية الخضوع ويتحلى بالصبر، ويكبت رغباته، وهم بالتالي تلاميذ نظاميون مؤدبون مهذبون، وعلى خلاف ذلك هناك فئات من الأطفال تقابل القهر الخفي للمدرسة بالتمرد والهروب والعنف وهذا ما يدفع بهم إلى دائرة الإخفاق والفشل.

فالمنهج الخفي هو فعالية رمزية يلعب دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة، عبر أواليات الإخفاق، وتنمية أحاسيس الدونية والقصور لديهم، وتوليد عملية إخفاقهم المدرسي باستمرار. وعلى هذا الأساس يمكن القول إن كثيراً مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهرياً بمحتويات الدروس والمقررات (المنهج المعلن) بل يرتبط بعملية ترويض الطالب على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة، واستهلاك التحيّزات الاجتماعية والقيمية والأيديولوجية السائدة في المجتمع وفقاً للمنهج الخفي والمستتر المعتمد. ووفقاً لهذه الرؤية فإن المدرسة وفقاً لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ والطلاب بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم[1]؛ وهنا لابد من الحذر من المنهج الخفي بما يغرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع وإضعاف روح الأبداع في نفوس الطلاب حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة[2].

---

[1] خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس، 1993، ص 70.

[2] خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، ص 83.

خاتمة

يقول نيتشة فاضحاً الدور الإيديولوجي للمدرسة" إن التربية ليست إلا آلة للتلاعب والتناوب، تعمل على تشويه وعي الإنسان، وإلغاء ذاته، وبالتالي إخضاعه للسلطة المطلقة للدولة"[1].

لقد بينت دراستنا هذه عبر محطاتها المختلفة أن العنف الرمزي حاضر في عمق الفعاليات التربوية للمؤسسة المدرسية، وأن هذا العنف يمارس دوره على إيقاعات الثقافة التي تسود وتهيمن في المجتمع. لقد بيّنا بصور مختلفة أن العنف الرمزي يعتمد على مبدأ التعسف والاعتباط واللاموضوعية، حيث ينطلق من مسلمات ومصادرات تؤخذ على أنها صحيحة موضوعية وحيادية. ولكننا عندما نتأمل فيها بعمق لا نجد لها أي أساس منطقي أو موضوعي، وهنا يمكن القول مع شيشرون بأنه " لا يوجد عبث أكبر من الاعتقاد بأن كل ما هو منظم بواسطة المؤسسات أو قوانين الشعوب عادل "؛ وهذه هي حال المدرسة اليوم حيث تتبنى عنفاً رمزياً اعتباطياً يقوم بالدرجة الأولى على تحيّز طبقي أيديولوجي عميق الأبعاد.

فالمدرسة تمارس عنفاً رمزياً عبر سلطة رمزية ورأسمال رمزي وهذا العنف يعمل بصوره الخفية ونوازعه الإيديولوجية المستترة على إنتاج الخضوع والسيطرة والهيمنة، ولم يكن هذا الأمر خفياً على الطيب صالح حيث يقول في روايته المشهورة موسم الهجرة إلى الشمال: " لقد أسسوا المدارس، ليعلمونا كيف نقول نعم بلغتهم"[2].

ومما لا شك فيه أن العنف الرمزي يمارس دوره في مختلف فعاليات وتجليات الحياة المدرسية والتربوية، وبالتالي فإن هذا العنف يتفرد بكونه عفوياً لاشعورياً بالنسبة لمن يمارسه ولمن يخضع لتأثيره. إنه عنف معنوي مستتر يعتمد على التصورات

---

(1) محمد بو بكري، التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية، الفعل البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997، ص59.

(2) من رواية موسم الهجرة للشمال، للأديب السوداني الطيب الصالح، ط14، دار عودة، بيروت، 1987.

ويفعل فعله في إنتاج الدلالات التي غالباً ما تكون من طبيعة أيديولوجية ، ولكن هذا العنف - بعفويته وانسيابيته المعنوية - يمتلك القدرة على أن يحقق غايات ثقافية كبرى تتمثل في التطويع الأيديولوجي ، وفي الترويض الثقافي لرواد المدرسة وسدنتها في آن واحد ، وذلك لأنه عنف يولّد أي يقوم على توليد الدلالات ويمارس فعله في عالم المعاني عبر فعالية الرموز ، وهو في ذلك يميل إلى إعلاء الدلالات والقيم التي تفرضها طبقة بعينها ، وذلك لأن من ينتج هذه المعاني والدلالات ويطرحها أداة للهيمنة والسيطرة في الحياة المدرسية لا يضيره أبداً أن يخضع لمشيئتها وإرادتها.

لقد حاولنا في هذه الدراسة المتواضعة ، أن نكشف ملابسات الحياة الرمزية في المؤسسات التربوية ، وقد عملنا من أجل هذه الغاية على الخوض في مفهوم العنف الرمزي وتحليل أبعاده ومداخله وتجلياته في مختلف جوانب الحياة التربوية.

لقد عملنا منذ البداية على اختراق الجدار الفكري لبيير بورديو في نظريته الرمزية وفي مقولاته عن العنف الرمزي ، حيث تجنبنا الدوران الكلي على محور رؤيته التربوية ، وقمنا بالكشف عن تصورات سوسيولوجية هامة تتعلق بمفهوم العنف الرمزي ، ووظفنا المفهوم ذاته في تحليل كثير من جوانب الحياة المدرسية الخفية. وهذا يعني أننا حاولنا الخروج عن المألوف السوسيولوجي في تمجيد المفهوم والخشوع في محرابه ، لقد تجاوزنا هذا الأمر وقمنا بالكشف عن مداخل سوسيولوجية ، جديدة كانت في أصل المفهوم وشكلت لحظات هامة في مخاضه الأول.

لقد أبرزنا عبر هذا التحليل دور السوسيولوجية النقدية في الكشف عن خفايا الحياة المدرسية. وقد تبين لنا بصورة واضحة أن مفهوم العنف الرمزي لا يكاد يختلف كثيراً عن العنف الثقافي والأيديولوجي الذي يتخفى في مسامات الحياة المدرسية ويلتبس في ممارساتها.

لقد بيّنا بوضوح أن استخدام مفهوم العنف الرمزي لم يكن أكثر من طفرة فكرية استفاقت في خضم البحث عن الدلالة والمعنى في الحياة المدرسية وفي خفاياها الأيديولوجية. ومع ذلك فإن المفهوم اكتسب مشروعيته التاريخية ، وقد برهن بفعالية عن قدرته التحليلية لكثير من القضايا والجوانب المهمة في الحياة التربوية.

فالمدرسة عالم رمزي، مفعم بالرموز والدلالات والمعاني، فكل ما فيها يحمل معنى ويرمز إلى دلالة، إنها نسق من الدلالات والمدلولات؛ فالمعلم بكل ما يرفل فيه من مزايا وما يُعرف عنه من حركات وإشارات؛ والتلامذة بكل إيماءاتهم، وحركاتهم، وكلماتهم؛ والمناهج ما خفي منها وما علم، والمضامين بكل ما تشتمل عليه من علوم ومعارف؛ كل ذلك حتى طرائق الكلام وعمليات التواصل في المدرسة عمليات وفعاليات وممارسات متشبعة بالدلالات وتتمحور حول دلالة الرموز.

وهذا العالم الرمزي يتحرك بسلطة الرموز وقوتها، بالعنف الرمزي وصولته، وفي داخل هذا العالم المعنوي المهيب بالدلالات والعلامات، تكمن أيديولوجيا وتصورات مجتمعية طبقية المحتوى والغاية. وهنا وفي تحليل هذه المضامين الأيديولوجية المتشبعة بحركة المعاني ودلالة الرموز وعنفها، كانت وقفتنا التحليلية عبر هذه الدراسة المتواضعة، وكم نرجو أن نكون قد أفلحنا على الأقل في مقاربة هذه الظاهرة والكشف عن بعض ملابساتها وفقاً لأغراض حددناها منذ البداية.

الفصل الثالث

الاستلاب الرمزي للرسائل الصامتة في المدرسة
الوظيفة الطبقية للمنهاج الخفي

- شق طريقك بابتسامتك خير لك من أن تشقها بسيفك (شكسبير).

مقدمة:

ما زال قائماً في الوعي العام أن المدرسة تأخذ منحاها الأوحد في عملية النهوض بالأطفال وتنميتهم روحياً وعلمياً وأخلاقياً، وقد تكون هذه الفكرة إحدى أكبر المخادعات الأيديولوجية وأكثرها دهاءً في تاريخ الحياة التربوية المعاصرة إذ مهما تكن عظمة الدور التربوي الذي تؤديه المدرسة في حياة الناس والأفراد فإن ذلك يجب ألا يحجب عن إدراكنا الطابع الإشكالي للدور الطبقي والأيديولوجي الذي تؤديه المؤسسات المدرسية في حياة الشعوب والأمم. ومما لا شك فيه أن المدرسة تطلق طاقات الأمم وتبعث فيها إرادة العلم والمعرفة، ولكنها في الوقت نفسه تؤدي دوراً آخر يتمثل في تأصيل التمييز الاجتماعي والفرز الطبقي بمعايير أيديولوجية وتربوية محكمة. فالمدرسة لا يمكنها عبر وظائفها وممارساتها أن تتجرد من دورها الطبقي والأيديولوجي، حيث تأخذ في جلّ ممارساتها وفعالياتها التربوية طابعاً طبقياً يتصف بالدهاء الأيديولوجي الذي يرتسم في منظومة فعاليات صامتة تعمل على ترويض المدرسة رأسمالياً وتحويلها إلى صيغة قادرة على التجاوب مع تطلعات الطبقات الرأسمالية التي تحكم مسار الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مجتمع محدد.

فالمدرسة تطلق الحياة التربوية وتفجر طاقات التلاميذ وفقاً لهامش الحرية الذي تسمح به احتياجات التقدم الرأسمالي، إنها تطلق العقل والمواهب والقدرات بمعايير برجوازية ورأسمالية، وهي بالتالي تؤدي إلى حراك اجتماعي أفضل ولكن بقدر ما تسمح به متطلبات الحياة الاجتماعية للمجتمع البرجوازي نفسه. ولكنها في هذا الأمر تعطي – بحكم الضرورة – الطبقية الأفضلية دائماً لهؤلاء الذين يحتلون الدرجة الأقرب من سلم الطبقات السائدة في المجتمع. وهذا يعني أن خيرات المدرسة غالباً ما تحط رحالها في أحضان أبناء الطبقات الاجتماعية العليا في المجتمع دون غيرهم من أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة التي تحتل مكانها تناسبيا في الدرك الأسفل من السلم الاجتماعي. وكل هذا يتم بأواليات وإجراءات وعمليات وفعاليات تربوية ذكية خفية مراوغة تتمثل في المنهاج الخفي الذي أخضعناه للنقد فحددنا معالمه ورسمنا حدوده وعيّنا تطلعاته.

في تحليله للأنظمة التربوية القائمة يكتشف دوركهايم بعبقريته السوسيولوجية المعهودة عن أسرار وخفايا الأنظمة التربوية القائمة في عصره، ويبرهن على حضور فلسفات تربوية مضمرة في صورة مفاهيم وتصورات خفية تقوم بتوجيه الفعالية التربوية في المؤسسات التعليمية، وهو في بيانه هذا يرى أنه ليس صحيحا أننا نربي أطفالنا كما نريد نحن، فنحن مكرهون على اتباع القواعد التربوية السائدة في إطار الوسط الاجتماعي الذي نعيش فيه؛ لأن الرأي العام يتطلب منا أن نأخذها بعين الاعتبار، والرأي العام يشكل قوة أخلاقية ويمارس سلطة ثقافية موازية في قوتها – بالمعنى الاجتماعي – للضغط الذي تمارسه القوى الطبيعية، ونحن لا نستطيع إزاء هذه القوة الأخلاقية للسلطة التربوية إلا أن نخضع لها ونذعن لمقتضياتها[1].

لقد شكلت مقولات دوركهايم عن الفلسفات التربوية المضمرة في الحياة التربوية والمدرسية منطلقاً منهجياً للتفكير العلمي في مضامين الرسائل الصامتة للمدرسة وفي فعالياتها الخفية، ومنطلقاً للتأمل في الجوانب الخفية للعملية التربوية بأهدافها وغاياتها، ولم يتأخر الوقت كثيراً حتى بدأت الدراسات والأبحاث التربوية

---

(1) إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1996.

والاجتماعية تنطلق للكشف عن المضامين الصامتة والخفية في المؤسسات التربوية، وقد مهدت هذه الدراسات لولادة مفهوم المنهاج الخفي (Hidden Curriculum) على يد الباحث الأمريكي جاكسون في عام 1968، حيث شكل هذا المفهوم محورا وعنوانا للبحث الاجتماعي التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد أخذ يحتل مكانه المميز في مجال العلوم التربوية المعاصرة ولاسيما في مجال علم الاجتماع التربوي المعاصر.

وقد تعاقبت جهود كثير من الباحثين على أثر جاكسون في هذا الميدان، ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى أعمال كل من دريبان R. Dreeban، وسندر B. Synder ولاكومسكي G. Lakomski، وآسور A. Assor، وجوردن D. Gordon، وجيروكس H. Giroux، وبيربل D. Purpel، وشافير I. Cheffier [1].

وتؤكد هذه الأعمال أن المنهاج الخفي يمارس دوراً لا نظير له من حيث الأهمية والخطورة في العملية التربوية، وهو بتأثيره هذا يفوق كثيراً التأثير الذي يؤديه المنهاج الرسمي في المؤسسات التعليمية، ويتجلى دور المنهاج الخفي فيما يقدمه من خبرات هائلة للطلاب في مجال القيم والاتجاهات والمعاني في مختلف مناحي السلوك الحياتي والاجتماعي. وهذا ما يؤكده الباحثون الضالعون في هذا الميدان، وهو ما يذهب إليه دافيد جوردن (Gordon, 1982) بقوله: "إن المنهاج الخفي ذو فعالية وتأثير أقوى في تشكيل التلاميذ من المنهاج الصريح، لأنه يؤدي دوراً كبيراً في تربيتهم دينياً واجتماعياً وسياسياً"[2].

لقد اتسعت مساحة الدراسات الجارية في حقل المنهاج الخفي في المدرسة، ورافق هذا التوسع نوع من الجدل العلمي المتواتر حول ماهية المنهاج الخفي في المدرسة بمعطياته وتكويناته ومنهجياته، وأدى هذا الجدل الكبير إلى ولادة اتجاهات

---

(1) يعقوب أحمد الشراح، المناهج الخفية، الطبعة الأولى، مطابع القبس، الكويت، 2004، ص 133.

(2) Gordon (David), The Concept of the Hidden Curriculum, Journal of Philosophy of Education, Vol.16,No2, 982.

متعددة المرامي حول طبيعة المنهاج الخفي وبنيته ووظائفه التربوية. ومن أهم الاتجاهات الفكرية السائدة يمكن الإشارة إلى الاتجاه الوظيفي، والاتجاه الليبرالي، والاتجاه النقدي؛ حيث يركز الاتجاه الوظيفي على أهمية المنهاج الخفي في تحقيق التوازن والضبط الاجتماعي من أجل سير أفضل وظائفي وبنيوي، ومن ثم التركز على قيم الطاعة والضبط والالتزام والمعيارية والتطويع وذلك في اتجاه تعزيز الوضعيات الاجتماعية القائمة. أما الاتجاه الليبرالي فيؤكد أهمية المنهاج الخفي في تأصيل الأبداًع والقيم الحرة والفردية والقدرة على المشاركة. أما الاتجاه النقدي فيرى أن المنهاج الخفي يؤدي دوراً طبقياً في إقصاء أبناء الطبقات الفقيرة في المجتمع وتغييب العدالة الاجتماعية وتأكيد قيم التسلط والإكراه والترويج للأيديولوجيات التسلطية في المجتمع.

وفي مدار هذا التنوع الفكري، يركز بعض الباحثين في دراستهم للمنهاج الخفي على العلاقة بين الطالب والمعلم، ويؤكدون في سياق ذلك أهمية سلوك المعلم في حفز عمليات التعلم الخفي وتعزيز معطياته التربوية، ويذهب فريق منهم إلى الاعتقاد أن ممارسة المعلمين التربوية من أشد العوامل تأثيراً في المنهاج الخفي وذلك لما يمتلكونه من توجهات أيديولوجية وفكرية؛ وعلى خلاف ذلك هناك مجموعة أخرى من الباحثين تؤكد أهمية أنظمة المعايير والقيم والأعراف التي تفرضها المدرسة على المنتسبين إليها، وهناك فريق آخر يركز على أهمية الوسط المدرسي بما يتضمنه من دوائر تتعلق بأثاث المدرسة وبنيتها الفيزيائية التي تمارس دوراً كبيرا في تأصيل قيم ومفاهيم المنهاج الخفي[1].

1 ـ البنية الإشكالية للمنهاج الخفي

شكلت الدراسات الجارية حول المنهاج الخفي تراثاً فكرياً يتميز بالخصوبة والعطاء، واستطاعت هذه الدراسات أن تسقط الأقنعة عن خفايا الحياة المدرسية، وأن تسلط الضوء على مختلف المناحي والاتجاهات الغامضة فيها. وقد شكل مفهوم

[1] يعقوب أحمد الشراح، المناهج الخفية، مرجع سابق، 1982، ص 119.

المنهاج الخفي أداة تحليل متميزة في الكشف عن الغامض والمستتر والمضمر والخفي والمتكتم واللاشعوري واللامقصود والعفوي والإيحائي والرمزي في الحياة المدرسية. ولكن هذا التنوع الكبير في الدراسات والخلفيات التربوية أدى إلى نوع من الفوضى والبلبلة في تقديم مفهوم المنهاج الخفي بصورة واضحة بيّنة المعالم، فعلى الرغم من التعريفات الكثيرة التي قدمت للمنهاج الخفي **فإن هذا المفهوم بقي ضامراً وغامضاً وملتبساً في أكثر الأحيان.**

وقد بينت الملاحظة العلمية، أن الدارسين في مناحي هذا المنهاج، كثيراً ما يصابون بحالة من الدوار العلمي، عندما يجوبون في رحاب هذا المفهوم، وعندما يتحركون في مناحيه الغامضة، ودهاليزه المتعرجة؛ ومن اللافت أحياناً أن درجة الغموض في المفهوم تزداد كلما تقدم القارئ وازداد في الاطلاع على الدراسات الجارية في هذا الميدان، وذلك نظراً للتعدد والتنوع والفوضى الفكرية التي تعانيها الدراسات الجارية في مسار تقديمها لمفهوم المنهاج الخفي؛ ومما لا ريب فيه أن هذا الغموض يعود في بعض وجوهه إلى التنوع الفكري والأيديولوجي في مشارب الدارسين والباحثين الذين يكرسون جهدهم لاستجلاء هذه المسألة العلمية.

وإذا كانت هذه الإشكالية تضرب جذورها في الفكر التربوي الغربي المعاصر، **فإنها تعاني درجة أكبر من الغموض الإشكالي في الدراسات العربية الجارية على قلتها وندرتها.** فالدراسات العربية الجارية تعاني في حقيقة الأمر فوضى فكرية تنم عن قصور كبير في السيطرة على منابع الفكر العالمي في مجال الدراسات الجارية حول المنهاج الخفي.

وإذا كنا ننطلق في دراستنا هذه من فرضية الغموض في مفهوم المنهاج الخفي والالتباس في دلالاته النظرية، فإننا نعتقد أن هذا الغموض ناجم بالدرجة الأولى عن المنهجية العلمية التي يعتمدها الباحثون، كما أنه ناجم عن غياب القراءات النقدية حول معطيات الفكر المتقدم في هذا الميدان.

وعلى الرغم من أهمية الجهود العلمية المبذولة **حول المنهاج الخفي في الدارسات العربية**، فإن هذه الدراسات ما زالت حتى اليوم تدور في فلك **التعريف بالمنهاج** وتحديد مراميه، **دون حدود الخوض النقدي في ملابساته العلمية وخلفياته الأيديولوجية والفكرية.**

وتأسيساً على ما تقدم فإن محاولتنا العلمية هذه تريد أن تحقق نقلة نوعية في تقصي هذا المفهوم، وتجاوز حدود التعريفات المحضة إلى أفق التحديدات النقدية في سياق منهجي تاريخي، وهذا طموح علمي يتطلب تجاوز الخطاب المدرسي الكلاسيكي حول مفهوم المنهاج الخفي وإشكالياته التربوية الاجتماعية. وتأسيساً على هذه الرؤية الطموحة فإن الدراسة الحالية تحاول أن تقدم تصوراً نقدياً للمفهوم في سياق فكري تاريخي ومنهجي عميق الدلالة بأبعاده الأيديولوجية وخفاياه الفكرية.

وإذا كان تعريف المفهوم يعاني إشكالية واضحة المعالم والتكوينات، فإن هذه الإشكالية تمتد لتشمل منهجية تناول الظاهرة نفسها بأبعادها وخلفياتها الاجتماعية والسياسية، فالدراسات الجارية غالباً ما تتناول هذه الظاهرة في غير ما سياق اجتماعي، حيث تعالج المنهاج الخفي دون الكشف عن المرامي الطبقية والاجتماعية والإيديولوجية للمنهاج الخفي في المدرسة وفي غيرها من المؤسسات التربوية، حيث تعلن هذه الدراسات عن وجود المنهاج الخفي وتدرسه بوصفه فعالية طبيعة عفوية ناجمة عن طبيعة الحياة التربوية، وذلك دون أن تعرّف بالخلفيات الطبقية والأيديولوجية التي تحكمه وتوجه مساره، ودون أن تضع هذا المنهاج منهجياً في سياقه التاريخي والوظيفي والطبقي. ففي معظم الأحيان، إن لم يكن في مطلقها، لا تقدم هذه الدراسات تفسيراً عن سبب كون المنهاج الخفي خفياً في المدرسة، وهذا يعني أنه غالباً ما يتم تناول المنهاج الخفي بوصفه ناتجاً عفوياً غير متوقع في الحياة المدرسية. وهنا تكمن الإشكالية الكبرى في الدراسات الجارية حول هذا الموضوع. وتأسيساً على هذا التصور الإشكالي سنعمل -على خلاف ما هو قائم وسائد في الأدبيات الجارية - على تحديد الأبعاد والتوجهات الطبقية والأيديولوجية للمنهاج الخفي، ومن ثم سيتم العمل على تحديد الغايات البعيدة المدى التي توجه فعالياته والأصابع الخفية التي تحرك مساراته وترسم حدوده وأبعاده.

وتأسيساً على ما تقدم فإن ما نقدمه في هذا الفصل يمثل محاولة علمية جادة لتقديم تصور علمي لمفهوم المنهاج الخفي يتسم بالجدة والأصالة النقدية، ويكون قادراً على تجاوز التصورات التقليدية التي بنيت في المراحل السابقة من البحث العلمي حول المفهوم ذاته. كما سنعمل على تقديم مكاشفات نقدية للدور الطبقي والأيديولوجي الذي يمارسه هذا المنهاج الخفي في مسار الحياة التربوية، ونحن نعتقد

- من حيث المبدأ - أنه لا بد من إعادة النظر في التكوينات العلمية للمفهوم وفقاً لمنهجية جديدة تحررنا من أسر الرؤى والتصورات التقليدية الجارية في هذا الميدان. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن إشكالية السياق كامنة في إشكالية التعريف السائد لمفهوم المنهاج الخفي بوصفه حادثاً عفوياً وناتجاً ثانوياً من نواتج التعليم في المدرسة، حيث نريد أن نقول في هذا السياق إن المنهاج الخفي نظام تربوي جوهري وأصيل في الحياة التربوية والمدرسية، وإنه ليس أبداً حادثاً عفوياً أو ناتجاً ثانوياً في الحياة التربوية والمدرسية، وهو نظام طبقي أيديولوجي هادفِ ومنظم رافق ظهور المدرسة وما زال يحدد مساراتها الطبقية والإنسانية. **ويمكن تأسيسا على ما تقدم أن نرسم حدوداً واضحة لإشكالية المنهج الخفي في ثلاثة محاور:**

أولاً: المنهاج الخفي ليس نتاجاً ثانوياً أو عفوياً يولد في رحم الممارسة التربوية والمدرسية، كما تذهب معظم التحديدات العلمية لهذه الظاهرة، بل هو تعبير أيديولوجي منظم وهادف وغائي يصدر عن إرادة طبقية وسياسية تعمل على توجيه الحياة المدرسية نحو غايات أيديولوجية واجتماعية محددة.

ثانياً: لقد أدى الاعتقاد بعفوية المنهاج الخفي بوصفه فعلاً صادراً عن فعاليات غير متوقعة في داخل المدرسة إلى تجاهل التأثير الكبير للقوى الاجتماعية التي تريد للمدرسة أن تسير على نهج تربوي محدد بنتائج تربوية ومدرسية مأمولة ومرغوبة.

ثالثاً: المنهاج الخفي يمثل الأداة الطبقية الأنجع في توجيه الحياة التربوية في المدرسة نحو مزيد من الهيمنة والسيطرة للطبقات البرجوازية السائدة وتحقيق مصالحها الطبقية.

ومن أجل تحقيق الوضوح المنهجي في تناول هذه القضية فإنه يمكننا طرح مجموعة من الأسئلة المنهجية التي ترتبط بإشكالية المنهج الخفي وتعبر عن أبعاده:

1 - ما المنهاج الخفي وما مكوناته وعملياته وأبعاده؟

2 - هل يمكن تجاوز التصورات الكلاسيكية القائمة حول المنهاج الخفي وبناء تصور موضوعي آخر لمفهوم المنهاج الخفي ووظيفته الأيديولوجية والاجتماعية؟

3 - ما الأبعاد الأيديولوجية للمنهاج الخفي؟ وما الدور الطبقي الذي يؤديه هذا المنهاج في الحياة التربوية للمؤسسات التعليمية؟

2ـ من المنهاج الدراسي إلى المنهاج الخفي

2ـ 1ـ تعريف المنهاج الدراسي

من أجل الخوض في معاني ودلالات المنهاج الخفي يجب علينا في البداية أن نعرف المنهاج المدرسي العام؛ ومنذ البداية يجب أن نميز بين مفهومين أساسيين متداخلين جداً فيما بينهما في البنية والتوظيف والدلالة، هما: المنهاج Curriculum والمنهج La méthode. وغالباً ما تترجم الكلمتان في اللغة العربية إلى دلالة واحدة ولفظة واحدة جمعاً وتفريداً حيث يجري استخدام لفظة المنهج للدلالة على الأمرين.

ومن أجل التمييز بين الكلمتين يجب التوضيح أن كلمة المنهج هي ترجمة حرفية لكلمة Method في اللغة الإنكليزية، وهي تعني الطريقة العلمية في البحث والنظر، وترمز إلى مناهج البحث في العلوم الإنسانية والتطبيقية. ويرمز مصطلح المنهج في الفرنسية La méthode أيضاً إلى مجموع المراحل أو الخطوات التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة كيف ما كان حقل انتمائها. وفي هذا الإطار، تتعدد المناهج العلمية بحسب موضوع الظاهرة المدروسة، فنجد مثلاً المنهج الوصفي، والمنهج التاريخي، والمنهج التجريبي، والمنهج العلمي في النهاية هو الطريقة العلمية في البحث التي تقوم على الملاحظة ووضع الفرضيات واختبارها والتوصل إلى النتائج وتعميمها [1].

أما كلمة منهاج فهي ترجمة حرفية لكلمة Curriculum التي ترمز إلى سياق تعليمي أو إلى برنامج دراسي متكامل من الفعاليات والنشاطات والمواد المدرسية في مؤسسة تعليمية. وتعود كلمة المنهاج الدراسي Curriculum إلى أصل إغريقي، وقد وظف اليونان المنهاج في الدلالة على نسق من الفعاليات التربوية التي ترتبط

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، التفكير المنهجي وضرورته، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 28. 2008. الموقع الإلكتروني:
&http://www.eiiit.org/eiiit/eiiit_article_read.asp?articleID=436 adad=277&catID=256

بالفنون السبعة : النحو، البلاغة، المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى. وقد ورد في معجم علوم التربية أن المنهاج " خطة عمل، تتضمن الغايات والمرامي والأهداف المقصودة، والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الأدوات الديالكتيكية، من طرائق التعليم وأساليب التقويم "[1]. وهنا أيضاً تجب الإشارة إلى أن الترجمة العربية السائدة هي المنهج وليس المنهاج.

ويرمز المنهاج، في أكثر تعريفاته عمومية، إلى منظومة من المعارف والخبرات والتجارب والمعايير الفكرية واليدوية، وإلى نسق متكامل من القيم والرموز والمعايير والعلاقات والتبدلات ونماذج السلوك ومختلف الأطر المرجعية الموجهة للسلوك والتفكير[2]. وهذا يعني أن المنهاج المدرسي نظام كلي يتألف من عناصر كثيرة كالطالب والمعلم والمحتوى العلمي ولوازم المعلم والتعليم وغيرها ويتحرك بقوى التأثيرات المتبادلة لهذه العناصر والتأثيرات الخارجية عليها[3].

وباختصار يمكن القول بأن المنهاج المدرسي — وقد آثرنا استخدام المنهاج لتمييزه عن المنهج العلمي - يشكل نسقاً متكاملاً من العناصر أو المكونات والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات تقود، بفعل صيرورتها الداخلية، إلى تحقيق غاية ما. ويشمل المنهاج المدرسي العام الأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم والدعم، إلى جانب المدرس والمتعلم والعلاقة بينهما، في إطار مؤسسة تعليمية معينة. وتتشكل هذه المكونات من الأفعال التي يقوم بها كل من المدرس والمتعلم، في علاقة مع المادة الدراسية وغيرها، انطلاقاً من مظهر بنائي،

---

(1) مجموعة من المؤلفين، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994.

(2) مصطفى حسن، الفلسفة والمؤسسة التربوية : أسئلة التحول في المجتمع العربي المعاصر، نحو رؤية سوسيولوجية نقدية، فكر ونقد، السنة الثانية، عدد12، أكتوبر/تشرين الأول، 1998، صص (115 -125)، ص122.

(3) يعقوب أحمد الشراح، المناهج الخفية، الطبعة الأولى، مطابع القبس، الكويت، 2004، ص 115.

يحدد شبكة العلاقات بين المكونات ومواقعها، وانطلاقاً من مظهر وظيفي يتحدد بالعمليات والمهام التي تقوم بها المكونات المذكورة، دون أن ننسى العلاقة التي تربطه جدلاً بالوسط الاجتماعي[1].

ويأخذ المنهاج المدرس العام صورة مخطط للعمل التربوي يكون أكثر شمولاً وعمقاً من المقررات التعليمية، إذ يتضمن المقررات والكتب والغايات التربوية، ويشمل أنشطة التعليم والتعلم التي يتطلبها العمل التربوي في المؤسسات المدرسية[2]. وغالباً ما يتجلى المنهاج التربوي في صورة وثائق تربوية مكتوبة تصف أهداف التعلم في المدرسة وكيفياته وآلياته مع يناسبها بالطبع من معارف وخبرات وأنشطة تربوية وتقييم[3]. ووفقاً لهذا التصور العام للمنهاج، فإن المنهاج المدرسي يشمل كل ما يدور في الحياة المدرسية من تعليم ومواقف وفعاليات ونشاطات وأهداف وغايات، إنه بالمعنى العام يقابل مفهوم الحياة المدرسية بكل مضامينها وفعالياتها ومبادئها وآثارها.

وهنا يجب التأكيد أن المنهاج المدرسي العام يشمل كل ما يدور في المدرسة، وهو يتضمن في الوقت نفسه مختلف المناهج الفرعية في المؤسسة المدرسية مثل: المناهج المكتوبة والصريحة والرسمية والخفية والعملية.

2ـ 2 تعريف المنهاج الخفي

يؤكد كثير من الباحثين والدارسين في مجال التعليم أن المنهاج الخفي أكثر خطورة وأهمية من المنهاج المعلن، ويعود السبب في ذلك إلى عنصر الاختفاء ذاته،

---

(1) بنعيسى احسينات، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم، 2008، وطن، موقع إليكتروني:
http://www.watan.com/index.php?name=News&file=article&sid=6422

(2) Durand (Gilbert), Les grandes textes de la sociologie moderne, Bordas, Paris. 1969.

(3) عبد الرحمن بن صالح المشيقح، الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية – جامعة الملك سعود، في 22 -23 أكتوبر، 2002.

حيث يؤدي ذلك إلى تأثير كبير ومهيب في الحياة التربوية داخل المدرسة ذاتها. هذا ويشكل المنهاج الخفي نسقاً فرعياً من المنهاج العام المدرسي بتعيناته وتشكيلاته المختلفة. ويتميز البحث عن مكامن المنهاج الخفي ونسق فعالياته بالصعوبة والتعقيد، فالمنهاج الخفي، كما يدل اسمه، فعالية تربوية صامتة خفية غير منظورة، وعلى الباحث أن يرصده فيما بين السطور وما خلفها وفي الزوايا المظلمة للحياة التربوية. ويرمز المنهاج الخفي - من حيث المبدأ - إلى مختلف الفعاليات التربوية المضمرة والخفية في المؤسسة المدرسية. فالمدرسة وفقاً لهذا التصور تؤدي وظائف غير منظورة وتعلم أشياء أخرى غير معلنة في برامجها ومناهجها النظرية والرسمية.

ويعد فيليب جاكسون[1] - كما ذكرنا آنفاً - أول من استخدم مفهوم المنهاج الخفي في كتابه (الحياة في الصفوف المدرسية Life in the classroom) عام 1968. وقد كشف جاكسون في دراسته هذه أن الأطفال يتعلمون أشياء كثيرة في المدرسة لا علاقة لها بالمنهاج الرسمي؛ ووفقاً لهذا التصور فإن المنهاج الخفي يرتبط بالقيم والتربية الأخلاقية والأيديولوجيا. وهنا يتساءل جاكسون لماذا يغش الطالب في الامتحان ويكذب مع أن المناهج المدرسية تركز على أهمية التربية الأخلاقية؟ ويعزو جاكسون الأمر إلى المنهاج الخفي في إيجاد هذه الأوضاع المتناقضة مع الدور الرسمي المعلن للمدرسة.

وغالباً ما يطلق على المنهاج الخفي تسميات كثيرة مثل "المناهج غير المكتوبة Unwritten Curricula أو المناهج غير المدرسية وأحياناً يطلق عليه الإنتاج المدرسي الثانوي أو مخلفات التمدرس، وبالتالي فإن هذه التسميات وغيرها اعتبرت عناوين متحركة ومتغيرة لعدم استقرار المفهوم وقابليته للتغيير المستمر"[2].

---

(1) Jackson (Philip), Life in the Classroom ,New York: Holt Rinehart and Winston, 1968

(2) يعقوب أحمد الشراح، المناهج الخفية، الطبعة الأولى، مطابع القبس، الكويت، 2004، ص 117.

من أجل تعريف المنهاج الخفي Hidden Curiculum في المدرسة يلجأ الباحثون إلى تقسيم المنهاج المدرسي العام إلى جانبين: أحدهما خفي مستتر ومضمر، والآخر معلن صريح وواضح وظاهر. ووفقاً لهذا التقسيم **يعرف المنهاج الخفي بأنه كل فعل أو نشاط تربوي غير مقصود يتم في الوسط المدرسي**، ويعتمد هذا التعريف على مقولة رياضية قوامها **أن المنهاج الخفي يشتمل على مختلف الفعاليات والمضامين والنتائج والممارسات غير المعلنة في المنهاج الرسمي العام**. وهذا يعني أن أية إضافة تربوية محسوبة أو تلقائية مقصودة أو غير مقصودة يمكن أن تنسب إلى المنهاج الخفي وتحسب من مكوناته. فالمنهاج الخفي وفقاً لهذا التصور يساوي كل إضافة تربوية ممكنة أو محتملة على المنهاج الرسمي في النظام المدرسي القائم، أي كل ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة دون أن يكون مقصوداً أو ظاهراً معلناً.

يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى عدد من التعريفات القائمة على هذا التصور حيث يعرف رولاند ميغان Roland Meighan حيث يعرف المنهاج الخفي بأنه **"كل الأشياء التي يتم تعلمها زيادة على المنهاج الرسمي"**[1]. ويعرف فيليب جاكسون Philip Jackson - الذي يعتبره المربون الأمريكيون أبا المنهاج الخفي - المنهاج الخفي بأنه" يتمثل في النواتج الثانوية للعملية التربوية أو كل النواتج الناجمة عن المنهاج الصريح[2]، وهو وفقاً لهذا التصور يرى أن المدرسة تتبنى منهجين متكاملين في الجوهر والمضمون: أحدهما خفي، والآخر ظاهر ورسمي، فالمنهاج الظاهر والرسمي يعمل على نقل المعلومات بصورها المختلفة، في حين يقوم المنهاج الخفي على تعليم التلاميذ أشياء متعددة جداً مثل كيفيات الخضوع والامتثال والانصياع أمام السلطة وكيفية الاندماج في إطار الحياة الاجتماعية وفقاً للدور والمركز المحدد من قبل المجتمع.

---

[1] Meinghat (Roland), A sociology of education , London: Holt, Rinehart Winston , 1981, p54.

[2] Jackson (Philip), Life in the Classroom , New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.

ويمكن أن نسوق عدداً كبيراً من التعريفات الكلاسيكية للمنهاج الخفي التي تراه مجرد إضافات في الفعاليات التربوية في داخل المؤسسة المدرسية. وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى تعريفات عديدة للمنهاج الخفي منها أن " المنهاج الخفي يتكون من السلوك والقيم والمعاني التي تدرس للطلبة بواسطة المدرس أو المدرسة من غير تخطيط وأنه كل ما يتعلمه الطلبة نتيجة للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي"[1]. أما جولس هنري (Henry, 1973) فيعرف المنهاج الخفي بأنه "نسق العلاقات التربوية القائمة بين المعلمين والتلاميذ والقوانين التي تنظم تلك العلاقة" [2]. ويرى لورانس كولبرج (1970Kohlberg,) أن "المنهاج الخفي وسيلة أساسية لنمو السلوكيات المرتبطة بالجوانب الأخلاقية، حيث يكون للمعلم دور مهم في إكساب التلاميذ تلك المعايير السلوكية"[3].

وتجدر الإشارة إلى أن التعريفات التي أعطيت للمنهاج الخفي في الدراسات والأبحاث العربية تعزز الصورة التي تقدمها الدراسات الغربية والباحثون الغربيون لهذا المفهوم وتكرسها. وفي هذا السياق يعرف كل من محمد شوكت ومصطفى عبد السميع محمد، المنهاج الخفي بأنه "نسق من المظاهر السلوكية والأنشطة الإيجابية أو السلبية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة من خلال تفاعله مع أقرانه دون بث أو توجيه مباشر وأهداف معلنة"[4].

وتعرفه بسامة المسلم بأنه يتمثل " فيما تعلمه في المدرسة من أفكار وقيم غير مقصودة وغير موجودة في المنهاج الرسمي " [5]. أما سامح محافظة فيعرفه بأنه " مجموعة القيم والمعايير الدينية والاجتماعية وكافة المعارف والمهارات السلوكية التي

---

(1) علي وطفة، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت، 2003.

(2) Henry(Jules), Cultural Against Man, New York: Vintage Books. 1963.

(3) Kollberg (Lawrance), The Moral Atmosphere of the School, in Overly (ed.), The Unstudied Curriculum and It's Impact on Children, 1970.

(4) محمد شوكت؛ مصطفى عبد السميع محمد، مقياس المنهج المستتر، مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع. الرياض، 1993، ص 3.

(5) بسامة خالد المسلم، المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره، المجلة التربوية، العدد التاسع والثلاثون، 1996، ص 82.

يُدرِّسُها المعلمون لتلاميذهم بصورة ضمنية"[1]. وأخيرا ويعرف محمود حسين فلاتة بأنه "نسق من الخبرات المصاحبة للعملية التعليمية التي غالباً ما تكون غير مقصودة، ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية والاجتماعية "[2].

ووفقاً لهذه التعريفات المتواترة يؤكد معظم الباحثين وجود نظامين في المدرسة، أحدهما خفي ومستتر، والثاني واضح وصريح، ولكل نظام وظيفة محددة، وإذا كان للنظام الظاهر وظيفة نقل المعلومات بالدرجة الأولى، فإن النظام الخفي يعتمد على مبدأ الرسائل الصامتة والطاقة الرمزية لمنظومة الأفعال المدرسية والطقوس التربوية الجارية، والتي تسعى بالدرجة الأولى إلى بناء روح الاستكانة والخضوع عند الطلاب والتلاميذ لمعايير الوجود الاجتماعي السائد، لما ينطوي عليه هذا الوجود من تمايز وتنافر اجتماعي وطبقي ورضوخي.

ووفقاً لهذا التصور يمكن القول بأن المنهاج الخفي يمثل كل ما يجري في دائرة الحياة المدرسية من طقوس علائقية ومشكلات وعلاقات في الفصل الدراسي وخارجه، بدءاً من الحفلات المدرسية والطوابير، والنشاطات والرياضة والرحلات. وبالتالي فإن هذه النشاطات تترك بصماتها بقوة في عقول الأطفال ونفوسهم. فوظيفة المدرسة ليست مجرد إيصال المعرفة إلى الأطفال، بل يتمثل دورها في تشكيل شخصياتهم على نحو محدد ومنظم، وفقاً لمعايير السلوك والنشاط المدرسي القائم [3].

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول بوجود ثلاثة أبعاد للمنهاج الخفي:

- يقصد بالمناهج الخفية أي مضمون Context يدرّس في المدرسة وينتج عنه مفاهيم مقصودة نتيجة التفاعل بين الطالب والمعلم ونظام الصف الدراسي الذي يشكل جزءا من التنظيم العام للمدرسة.

---

(1) سامح محافظة، المنهاج الخفي: مراجعة نقدية تحليلية للأدبيات، شؤون اجتماعية، العدد التاسع والثلاثون، السنة العاشرة، جمعية الاجتماعيين العرب، 1993، ص 176.

(2) إبراهيم محمود حسين فلاته، المنهج المستتر ودوره في العملية التربوية في المدرسة الابتدائية، مطابع بهادر، مكة المكرمة، 1984، ص 19.

(3) عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص 21.

- يتكون المنهاج الخفي من عدد من العمليات Processes التي تحدث في الفصل الدراسي أو في المدرسة وتشمل القيم والتطبيع الاجتماعي والمحافظة على النظام التدريسي واكتساب المهارات والاتجاهات.

- يشمل المنهاج الخفي منظومة من المقاصد Degrees of intentionality الخفية بدءاً من تحقيق نواتج ثانوية للتعليم غير المقصود والعارض وانتهاء بنواتج أكثر عمقاً من النواحي الوظيفية والتاريخية والاجتماعية للتربية[1].

2ـ 3ـ نحو منهج جديد لبناء مفهوم موضوعي للمنهاج الخفي

تنطوي التعريفات التي قدمناها ذاتها على مغالطات منهجية كثيرة أهمها اختزال مفهوم المنهاج الخفي إلى ما يمكن أن نطلق عليه المنهاج غير الرسمي غير المقصود. **والمنهاج غير المقصود ليس منهاجاً خفياً بالمعنى الدقيق للكلمة** ؛ فالباحثون والمفكرون يتحدثون عن التعلم غير المقصود منذ أقدم العصور، ويدركون ماهيته وطبيعته بوصفه طريقة تربوية غير موجهة ولكنها مؤثرة وفاعلة في الحياة التربوية. وقد أطلق على المنهاج غير المقصود تسميات عديدة تاريخياً مثل التعلم العفوي أو غير المقصود، التعلم التفاعلي، التعلم غير الشكلي، التعلم بالقدوة، أو التعلم عن طريق التماهي. وقد أوضح كثير من الباحثين والدارسين أن معظم ما يتم تعلمه في الحياة يكون عن طريق التعلم غير القصدي أو التفاعلي.

ومن أجل البحث عما هو خفي ومضمر في الفعل التربوي يجب على الباحث في البداية أن يرسم الخطوط الأساسية للخريطة التربوية فيما يتعلق بالمناهج الحيّة والقائمة، وذلك كمقدمة أساسية للبحث والتقصي في مجال الخفي والمضمر. وتقتضي هذه المنهجية بداية التمييز بين منهجين أساسيين قائمين في الحياة المدرسية، هما: المنهاج الحقيقي Curriculum réel والمنهاج الشكلي Curriculum formel، لأنهما سيشكلان المقدمة الأساسية لفهم وإدراك جوانب المنهاج الخفي Curriculum Formel في المدرسة، وتلك هي منهجية البواقي حيث يتطلب الأمر حساب ما هو معروف وحاضر للكشف عن المجهول الغائب.

---

[1] يعقوب أحمد الشراح، المناهج الخفية، الطبعة الأولى، مطابع القبس، الكويت، 2004، ص 117.

فالمنهاج بالمعنى العام هو مسار تربوي تعليمي متكامل يستجمع في ذاته مختلف الفعاليات التربوية الحيوية. وهنا وبدءاً من هذه النقطة تبدأ إشكالية التمييز بين الشكلي والحقيقي والخفي في المنهاج القائم وهذا يعني الفصل بين ثلاثة جوانب في الفعالية التربوية يتمثل الأول فيما هو محدد ومعلن وشكلي، ويأخذ الثاني صورة ما هو فعلي متحقق، أما الثالث فيأخذ صورة ما هو مضمر وخفي وصامت.

فعندما نتحدث عن كتاب روسو إميل، على سبيل المثال، يجب علينا أن نميز بين المشروع التربوي في هذا الكتاب، وبين إمكانية تطبيقه في دائرة الواقع التربوي. فالمنهاج التربوي الذي صوره روسو يتعلق بطفل واحد هو إميل وعلى مقياس إميل. ومما لا شك فيه أنه يوجد دائماً مسافة فاصلة بين التصور الذي نضعه للتربية والنتائج التي نحظى بها في نهاية الأمر. وهذا الأمر ينسحب على المنهاج المرغوب والواقع التجريبي لهذا المنهاج كما يرى بيير بورديو (Pierre Bourdieu,1980) [1].

فالمسافة الفاصلة بين ما هو متوقع وبين ما هو متحقق، بين ما هو مرئي وخفي، بين ما بين مسموع وصامت قد تكون معقدة بتضاريسها وتلافيفها، وغالباً ما تكون هذه المسألة محفوفة بالصعوبة والتعقيد في المجال التربوي؛ لأن العملية التربوية غالباً ما ترتبط بعوامل إنسانية مفرطة الذاتية حيث تتعلق بوجدان المتعلمين وحريتهم وظروفهم وقابلياتهم واستعداداتهم، كما ترتبط بإمكانية تكييف الفعل التربوي وإعادة تنظيم المناهج وفقاً لردود أفعال المتعلمين واستجاباتهم في واقع الأمر. وهنا يجب علينا أن نقول بأن المسافة الفاصلة بين الواقعي والنظري تستحق وقفة تأمل وذلك على الرغم من تواضع هذه المسافة الفاصلة كما سبق وأشرنا. وهنا يجب علينا أن نميّز بين ثلاثة مستويات في مجال العلاقات التربوية حتى هذه التي توجد خارج المؤسسة التربوية نفسها:

- المنهاج الشكلي Curriculum Formel ويعني المنهاج النظري المرغوب الذي يتم إعداده بصورة مسبقة.

---

[1] Bourdieu (P.), Le sens pratique, Paris, Ed. de Minuit, 1980.

- المنهاج الحقيقي Curriculum Real ويتمثل في المنهاج المتحقق عملياً في إطار التجربة، ويطلق عليه النواتج غير المتوقعة في المنهاج الرسمي.
- المنهاج الخفي الصامت Hidden Curriculum وهو يمثل النتائج التربوية غير المتوقعة الناجمة عن التطبيق.

ففي نظام مدرسي محدد تأخذ عملية التعليم صورة برمجة واسعة وشاملة تهدف إلى تدريب وتعليم عدد كبير من المتعلمين. وفي مثل هذا النظام فإن الأهداف والبرامج ومخططات التعليم تمثل المستوى النظري المفترض الذي يتميز بطابع الاستقلال. **وهنا يتبدى المنهاج الشكلي بوصفه نظاماً من النصوص والتصورات والقوانين التي تحدد الأهداف التعليمية العامة، وهناك البرامج التي ترسم حدود ومستويات عملية التعليم في مختلف المستويات.**

فالخبراء التربويون يصممون النصوص والبرامج التربوية للمنهاج وفقاً لتصور يتعلق بتلميذ مجرد أو نموذجي متقارب مع نموذج جان بياجيه، وهنا يمكن كتابة مجلدات حول أهداف التربية وغاياتها وقيمها وبرامجها دون العودة إلى التلميذ الحقيقي الجالس أمام معلميه بصورة عيانية. ووفقاً لهذا التصور فإن تجربة التلميذ الحيّة في عملية بناء المنهاج تستبعد كلياً ولا تشكل مصدراً حيوياً من مصادر عملية البناء التربوية.

إن استبعاد التجربة الحقيقية الحية للحياة التربوية التي تتمثل في التلاميذ والمعلمين والإدارة وفي طبيعة التفاعل القائم بين مختلف أطراف العملية التربوية يولد نسقاً من المفارقات بين التصميمات النظرية والواقع التربوي الحي. وهذا يعني أن الأنموذج النظري للتعليم لا يمكنه وفقاً لهذه الحالة أن يحقق التكييف المستمر للتعليم وتطبيقاته العملية وفقاً لتطور العلوم والتكنولوجيا والثقافة وأنماط الحياة والعمل. وبالتالي فإن هذه المفارقة بين النظرية والتطبيق تؤسس للفروق الكبيرة بين المنهاج الشكلي أو المنهاج المفترض، وبين الواقع الفعلي والحقيقي للعملية التربوية.

2ـ 4ـ جدل الواقعي والنظري

عندما يكون لدينا منهاج تربوي معين ومحدد فإنه بالتالي ينتظر أن يوضع في دائرة الاختبار الواقعي. وهذا يعني أن المدارس ستتلقى نصوصاً مجردة يجب على

المعلمين أن يعملوا على تدريسها وعلى الطلاب تعلمها. وتتميز الأهداف التربوية بأنها غالباً ما تكون طموحة، وأن هذه الأهداف لا تتحقق كلياً إلا فيما يتعلق ببعض شرائح الطلاب. وعدم تحقق هذه الأهداف التربوية يعود في الأصل إلى نسبية الفعل التربوي في المستوى المدرسي. فاللامساواة المدرسية التي تتعلق باختلاف الشروط الاجتماعية للطلاب، والاختلاف في الأوضاع العائلية، وتباين الاتجاهات والميول والطبائع الشخصية، وتفاعل هذه المتغيرات مع وضعيات تربوية مختلفة في المدرسة تؤدي في النهاية إلى تباين كبير في مستوى التحصيل المدرسي وفي مستوى النجاح في مختلف مسارات الحياة التربوية. ويأخذ هذا التباين في التحصيل صورة غامضة في كثير من الأحيان، حيث يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الوسيطة، ولاسيما الطريقة التي يتم فيها تطبيق المسار المنهجي نفسه في المؤسسات التربوية. ومما لا شك فيه أن تغير المضامين الحقيقية يتعلق بالهامش الحر والمستقل للمعلمين الذين يتعاملون مع المضامين وفقاً لتفسيراتهم الذاتية الخاصة ووفقاً لتنوع شروط العمل المدرسي وتغاير متطلباته.

ووفقاً لهذا التصور يكون لكل مدرس في عمله المهني داخل مدرسته منهجان: منهاج رسمي معلن، ومنهاج شخصي خفي غير مكتوب، وهما في كل الأحوال غير متطابقين، بل كثيراً ما يتعارضان وتتغلب تأثيرات المنهاج الخفي؛ لأنه أقوى من حيث ارتباطه الوثيق والمباشر بالقيم الحقيقية الداخلية التي يؤمن بها المدرس، في حين يؤدي مراسم المنهاج المعلن بشكلية تقليدية فارغة من قيمتها المعنوية المؤثرة" [1]. فالمعلم في هذا السياق يستطيع أن يعزز قيماً وأفكاراً تتنافى مع القيم المعلنة للمنهاج المدرسي، فهو قد يعلي من شأن القيم التي يؤمن بها والتي تتعارض مع القيم التي يعززها المنهاج المدرسي.

ويمكننا هنا الإشارة إلى بعض المتغيرات المؤثرة في الفعالية التربوية للمنهاج الخفي:

---

[1] محمود قمبر، التربية وترقية المجتمع، مركز ابن خلدون، دار سعاد الصباح، الكويت 1992، ص91.

1 - لا يعدو البرنامج التربوي(المنهاج الشكلي) أن يكون أكثر من تصور منهجي يجب على المعلم أن يطبقه وفقاً لثقافته ورؤيته ونظرته الذاتية، وهنا نجد تأثيراً لرؤية المعلم حول القضايا التي يراها مهمة وضرورية وحيوية.

2 - يجري المعلمون غالباً عملية اصطفاء لتخفيف حدة المناهج المحددة وصرامتها.

3 - البرامج الحقيقية التي يعتمدها المعلمون هي في الغالب الكتب والدفاتر والتمارين المستخدمة يومياً.

4 - يقوم المعلم باستخدام عمليات تربوية شخصية تتضمن تفسيراً خاصاً للبرامج المدرسية.

5 - يقوم المعلم أثناء ممارسته التربوية ببث مجموعة من المفاهيم والمعارف والمعلومات التي تتوافق مع مستوياته الثقافية والمعرفية.

6 - يقوم المعلم بتعديل البرنامج والمعطيات التربوية وفقاً لجدل العلاقة بينه وبين الطلاب وذلك ليجعل هذه المعلومات قابلة للتحويل إلى الطالب وفقاً لقدرات الطالب وإمكانياته.

7 - تؤثر عوامل الثقافة والمناخ التربوي ودرجة الاصطفاء في متطلبات وفعاليات العملية التربوية في المؤسسة التعليمية.

6 - يأخذ المعلمون بعين الاعتبار التكوين السوسيولوجي الاجتماعي لطلابهم وتلامذتهم.

7 - يتكيف المعلم ويعدل سلوكه وفقاً لطبيعة الطلاب من حيث كونهم مبتدئين أو مهنيين.

8 - يؤثر المجتمع المحلي في عملية تفسير الثقافة السائدة في المدرسة.

هذه المعطيات تجعلنا ندرك أكثر طبيعة الإشكالية التي تطرحها المناهج المدرسية في سياق المؤسسات المدرسية من حيث متغيرات الصف والتفسير والاستراتيجيات والسلطة والاستقلال. كما تجعلنا ندرك أيضاً هذه الإشكالية في ضوء تنوع التجارب التي تتعلق بكل تلميذ حيث يكوّن كل تلميذ تجربته التربوية الخاصة التي تتميز بتفردها واختلافها. فعندما ننطلق من معطيات منهاج تربوي محدد ومرسوم بصورة

مسبقة (المنهاج الشكلي أو الرسمي)، فإننا ننغلق في منطق يحدد لنا أبعاد المنهاج المتحقق وفقاً لمتغيرات الرغبة في التعليم، وحسابات الإخفاق، والتناقضات، والنواقص، ومؤشرات الاستقلال أثناء العمل. وهذا المنهاج كما أشرنا لا يأخذ بعين الاعتبار من التجارب التربوية المشكّلة، كما لا يأخذ ما يفترض وجود أي شكل من أشكال الحياة المدرسية القائمة الغنية بالمعطيات التجريبية.

2ـ 5ـ المنهاج الفعلي بوصفه نتاجاً طبيعياً للتجربة التربوية

كل كائن حي يتعلم من تجربته، وهذه التجربة غالباً ما تكون معقدة متعددة ومتغيرة، وهي في النهاية لا تعبر عن إرادة حرة في التعلم. وتأخذ هذه التجربة صورة تداعيات من الأفعال والأحداث. ويمكن القول وفقاً لهذه الرؤية إن التجربة التربوية لأي فرد تتحدد بمنظومة من الغايات والأهداف والقوى والبنى التي تتجاوز هذه التجربة ذاتها. فالتعليم يجري على إيقاع عمليات تعاقب التجارب التربوية، وفي هذا التتابع التجريبي يمكن أن نتحدث عن ما يمكن أن نطلق عليه المنهاج الحيّ أو الواقعي.

إذا جرى الاهتمام بكل التجربة التربوية للفرد على مدى حياته، فإن المنهاج التربوي الحي الذي تلقاه يتوافق مع مجمل حياته نفسها، أو على الأقل مع مختلف اللحظات الحياتية التي ساهمت في تكوين رأسماله الثقافي. وهنا فإن الحديث عن المنهاج الحيوي الواقعي يصبح أكثر واقعية ووضوحاً ولاسيما عندما ندرك العوامل المشكلة للثقافة والقيم عند الفرد.

في المجتمعات المحرومة من المدرسة، أو غير المتمدرسة، لا تكون عملية بناء المعرفة عند الأطفال عملية لاواعية على نحو كلي. فالكبار يعلمون الصغار ويؤكدون على بعض جوانب هذا التعلم دون الجوانب الأخرى. والفرد هنا يأخذ صورة كيان متكامل لتجربة تربوية مشكلة في مجال محدد. وهنا وفي هذا المستوى بالذات فإن المنهاج الواقعي يطرح سؤالا جوهريا: بأي معيار يتم تحديد وظيفة مشروع تربوي محدد أو غاية تربوية معلنة؟

إن مفهوم المنهاج الواقعي لا ينتسب في جوهره إلى لغة الخطاب البيداغوجي. فعلماء النفس في المجال المعرفي وفي مجال التحليل النفسي أضافوا إلى التجربة

الإنسانية تعيّنات نظرية لا نجدها في العلوم التربية حتى الآن. وفي هذا الخصوص يمكن القول بأن التربويين في كل صيغ تنوعاتهم في المدارس والعائلات يتفقون على نقطة أساسية: أن الوعي يتشكل تحت تأثير التجربة التربوية لفرد ذاته. ووفقاً لهذا التوجه فإن معظم برامج العمل التربوية تتجه إلى إحياء وإنعاش التجربة الذاتية للمتعلم في حصول التعلم وذلك عبر منهاج واقعي.

2ـ 6ـ المنهاج الخفي صيغة معقدة من العلاقات التربوية

ما قدمناه حول طبيعة المنهاج الواقعي الذي ينطلق من التجارب المشكلة قد يساعدنا الآن على تعريف المنهاج الخفي Curriculum caché وهنا يمكن القول في واقع الأمر إن بعض التجارب التربوية المعاشة من قبل الفرد ترتهن بوجود شرطية مزدوجة:

- إنها تجري في وسط مدرسي محدد.
- إنها تؤدي إلى توليد نتائج تربوية منفلتة من رقابة المعلمين والآباء وسيطرتهم.

والأمر هنا ليس بهذه البساطة التي يرتسم عبرها، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: لماذا لا يمتلك المعنيون بالتربية من آباء ومعلمين وعياً بالتجربة التي يعيشونها أو ينظمونها؟ وهل هناك في الوسط التربوي(أي من الفاعلين) يمتلك وعياً بما خفي من هذه البرامج التربوية التي تتمثل في المنهاج الخفي؟ وبمعنى آخر هل هناك من تخطيط محدد لإخفاء بعض معالم هذا المنهاج الخفي؟

يمكن القول أولياً إن كل منهاج واقعي هو منهاج خفي بذاته؛ لأن تجارب الفرد ليست قابلة للملاحظة في مجملها. فالفرد نفسه لا يلاحظ بصورة مباشرة مجمل تجربته لأن التجربة لا تكون في معظم الأحيان حاضرة دائماً في عقل الفرد ووعيه. والفرد نفسه لا يستطيع أن يعيد بناء تجربته إلا بالعودة إلى العلبة السوداء اللاشعورية أي عبر نموذج نظري يوجد في الإدراك أو الوعي والذاكرة... الخ. وإنه لمن المؤكد هنا أنه يمكن دعوة شخص ليتحدث عن تجاربه بوصفها وقائع حقيقية أو بوصفها ذكريات؛ وهذا يعني أنه يصعب العودة مباشرة إلى التجارب نفسها واستنطاقها لأن التجارب الحقيقية لا توجد في الوعي كاملة وناضجة، وبالتالي فإن الفرد عندما يريد استحضارها قد يضفي عليها أو يعدّلها. حتى الشخص الذي

يدرك جيداً حدود تجربته جيداً ليس قادراً على تعرّف ما الذي يؤدي إلى تغيره بصورة دائمة. فالإنسان لا يستطيع في حقيقية الأمر أن يصف بدقة أبداً كيف وأين تعلم بعض الأشياء ؛ لأن التعليم يحدث بشكل لا شعوري متدرج. فالخبرة المشكلة - أي الخبرة التربوية - تحدث في أوقات مختلفة ومتعددة وتتميز بطابعها الدوري أو الدائم. ومن الصعب تحديد هذه الحقيقة في سيل متدفق من الحقائق والتجارب.

عندما يتحدث دومينيسيه (Dominicé,1990) عن الوجوه الخفية للتعليم يقوم بتحليل الجوانب الأساسية في المنهاج الخفي **فيرى فيه صيغة لكل أشكال المعرفة التي تتحقق من غير معرفة المربي نفسه**[1]. فالأطفال والمراهقون اليوم يقضون ما بين عشر وعشرين سنة من حياتهم في مؤسسات مدرسية حيث يتلقون ما بين 25 و35 ساعة تعليم وتدريب أسبوعياً، وتتراوح هذه الفترة ما بين ثلاثين وأربعين أسبوعاً في السنة. وهنا وفي هذه الفترة الزمنية تتشكل شخصياتهم ويتكون رأسمالهم الثقافي، وتتأصل تجاربهم المشكلة والمكونة لهم. **ومع ذلك فإن نسقاً من هذه التجارب يبقى خفياً فيما يتعلق بتأثيرها في عيون التلاميذ وآبائهم.**

والسؤال: هل يكون هذا الجانب الخفي على التلميذ معلوماً عند معلميه؟ هل قام هؤلاء المعلمون بتوظيف المنهاج الخفي علي غير علم طلابهم؟ وهنا أيضاً يمكن القول افتراضاً بأن المعلمين أنفسهم لا يعرفون ماذا يفعلون، أو على خلاف ذلك بأنهم يعلمون جيداً ما يحدث في ممارساتهم التربوية اليومية.

3ـ المنهاج الخفي في منظور الطلاب

عندما طلبنا من مجموعات من الطلاب في كلية التربية بجامعة الكويت أن يجيبوا عن السؤال الآتي: ما الشيء الذي تعلمته في المدرسة خارج المنهاج المدرسي؟ وجدنا مجموعة هائلة من الإجابات مثل: تعلمت الحياة مع الآخرين في جماعة في فضاء محدد، أو تعلمت كيف أقضي الوقت، أو كيف أحتمل أحكام الآخرين، أن أحذر الآخرين وأخافهم، أن أتجنب العنف وأدافع عن نفسي، ألا

---

(1) Dominicé (P.) , L'histoire de vie comme processus de formation, Paris, L'Harmattan, 1990.

أفقد الكرامة والمكانة، أن أؤدي أدواراً مختلفة في التفاعل مع الآخر، أن أتخفى في قناع وأخفي مشاعري، أن أدرك التباين القائم بين الناس، أن أتخذ موقفاً وأدافع عن النفس، أن أنظم الجهد والأفعال وأضبط السلوك، تعلمت كيف أحقق النجاح العملي، كيف أخدع وأغش وأحتال، كيف أعمل وأقدر العمل، كيف أضبط نفسي وأوجه سلوكي دون صراخ، التعاون والتضامن مع الآخر، احترام الآخرين وتقدير الاختلاف القائم بين الناس، تعلمت المداهنة والمدح والإطراء، تعلمت التمرد والثورة، تجاوز الحدود والعادات، تعلمت الصبر والتحمل، أن أكون مطواعاً وأن أقوم بأعمال دون رغبة، تعلمت الاستغراق في الجماعة وأن أكون كالآخرين، أن أتعرف إلى الذات، أن أحلم وأنا في الصف دون أن أتعلم، تعلمت الاختيار بين عدة خيارات، أن أنظم نفسي، أن أجد لنفسي وسطاً حياتياً مناسباً، أن أعيش في الغابة، أن أتدبر أمري، التفكير في أن علي أن أكون جيداً، أو أن أكون الأفضل، مواجهة المواقف الصعبة والاستمرار في الوجود، أن أحمي نفسي وأدافع عنها، أن أصرخ في لحظات الصمت، أن أكتشف الجمال، الخضوع والامتثال للنظام، أن أقدر نفسي وأبخسها حقها، العمل بانتظام، أن أنظم الزمن والوقت، أن أدرك التراتب الاجتماعي، أن أكون مستقلاً، أن أمارس اللعب والمراهنة. وتلك هي القائمة التي يبينها التحليل العلمي حول المنهاج الخفي.

ولو استعرضنا هذه القائمة أمام المعلمين لدهشوا تماماً من الأشياء التي ساهموا في تعليمها دون أن يعلموا ذلك في حقيقة الأمر. وعندما يسأل المعلمون سيقولون بالتأكيد هذا محزن ومخيب للآمال ولكنه صحيح إلى حدّ كبير. فالمعلمون لا يعرفون كل ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة، ولكن كثيراً منهم يدرك بصورة عامة وغامضة أحيانا أهمية الخبرات التربوية للطلاب في داخل الصف ودورها في إكسابهم بعض المهارات وأنماط السلوك. فالخفي وفقاً لهذه الصورة ليس خفياً بالمعنى الدقيق للكلمة ولكنه غير معلن وغير مقروء وغير مفكر فيه. وهذا الخفي يتكشف بالبداهة والخبرة والذكاء والتحليل، فهناك أمور تربوية كثيرة تحدث في دائرة الصمت وفي الفراغ والخفاء.

4ـ المنهاج الخفي بوصفه ممارسة غامضة

في المؤسسات التربوية الواسعة الكبيرة، فإنه غالباً ما تنطوي خبرات وممارسات الفاعلين فيها على جانب مظلم. حتى وإن كان المنهاج الواقعي بتطابق كلياً مع المنهاج المرغوب والمحدد. وبالتالي فإن معظم المسؤولين عن السياسة التربوية في المؤسسات التعليمية يكتفون بتحقيق نتائج تقريبية نسبياً من المناهج الشكلية المطبقة. وعلى أساس هذا التباين تحدث الفجوة الخفية بتأثير الحرية الهامشية للمعلمين والمدرسين. فالمعلمون يتأرجحون ما بين احترامهم للمضامين التربوية المحددة في المنهاج؛ وما بين المنطق الذي تفرضه الحرية الأكاديمية التي يتمتعون بها. فالمناهج ليست في نهاية الأمر سوى حبكة يقوم المعلمون بنسجها على منوالهم الخاص. ويبين التحليل السوسيولوجي وجود تعقيد كبير في الممارسة التربوية فيما يتعلق بتنوع الشروط الموضوعية للعمل، وضرورة الحوار مع الطلاب وبين المعلمين أنفسهم، والتغيرات المتسارعة في إيقاعات العمل والنشاط، والخصوصية التي تتميز بها كل مجموعة مدرسية خلال المرحلة الدراسية. وهنا يبدو من الاستحالة بمكان أن نخطط لتفاصيل العمل التربوي بالنسبة للمعلم. وتحت تأثير هذه الاستحالة يحظى المعلم بفرصة كبيرة في إدارة المنهاج وتطبيقه وفقاً لحيز كبير من الحرية والاستقلال.

فالمناهج والبرامج التربوية والأدلة التوجيهية ووسائل التعليم ليست في النهاية غير مساتر لا تعفي المدرسين من عملية التحليل والتفسير والتوضيح والربط بين عناصر المنهاج لتحقيق فعاليته الوظيفية وأدائه التربوي. وإنه لمن طبيعة العمل التربوي بالضرورة أن تتباين تفاصيل المنهاج بين صف وآخر أو بين فصل وآخر. والمسألة لا تتعلق هنا بالحرية بل بالوظيفة الأساسية للفعل البيداغوجي. ووفقاً لذلك فإن التحويل التربوي وعملية بناء المناهج تؤدي دوراً كبيراً في العمل التربوي اليومي فيما يتعلق بخيارات المعلم وفي حواره المستمر مع طلابه وتلامذته وزملائه، كما هي الحال مع أولياء الأمور في دائرة التعاون مع الجماعات المحلية.

يعمل النظام التربوي على تبرير هامش الحرية المتاح وفق مبدأ قوامه أن التباين الحاصل لن يصل إلى حد التناقض مع مبادئ المساواة والعدالة التربوية في المدرسة أو مع الأهداف الأساسية للنظام التربوي القائم. ومن أجل دعم هذا التصور تعمل

المدرسة على استبعاد المعرفة الحقيقية بمضامين المنهاج الواقعي وتفصيلاته، وذلك في محاولة لتغطية المفارقات الحادثة في قلب النظام التربوي. وهناك سبب آخر يدعو إلى اعتبار المنهاج الحقيقي كمنهاج خفي: ففي نظام تربوي حيث يشكل التعليم واجهة العملية التربوية يتم التأكيد على وهم المساواة؛ لأن الطلاب يجتمعون في صف واحد وفي مكان واحد، وتحت تأثير المؤثرات التربوية نفسها من دروس ونشاطات وفعاليات. ومع أهمية هذا التصور، فإن الخبرة التربوية للطلاب الذين يوجدون في صف واحد ليست واحدة للجميع، بل هي مختلفة جداً ما بين الطلاب. فهناك بعض الطلاب الذين لا يرون في ما يقدم غير مجرد أشياء صماء لأنهم يعرفونها جيداً وهناك من يعاني ويصاب بخيبة أمل لعدم قدرته على فهم المعلومات والتمارين التي تتجاوز قدراتهم وإمكاناتهم العلمية. وقد ترفض إدارة الصف الاعتراف بالتباين القائم بين الطلاب، أو على العكس قد تأخذ بعين الاعتبار هذا التباين بكل وضوح. وبالتالي فإن هذا الرفض أو هذا القبول لن يغير شيئا في المعادلة التربوية التي تؤكد وجود خبرات تربوية شخصية متباينة. فالأطفال الذين يجتمعون في داخل صف واحد لا يعيشون تجربة تربوية واحدة متجانسة وبالتالي فإن هذا التباين قد يسهم في تباين احتمالات النجاح والفشل في المدرسة.

في الشأن الإنساني قلما تكون الأشياء منقطعة عن سياقها؛ لأن الرغبة في التعليم والتثقيف ليست حقيقة بسيطة. ومما لا شك فيه أن بعض الأهداف المدرسية ليست إلا حبراً على ورق، وهي مجرد خطاب يتم استهلاكه وتأكيده. ولكن هذا الأمر لا ينسحب أبداً على جميع الأهداف والغايات التربوية. فبعض هذه الأهداف مغلف بالغموض دون أن يأخذ طابع والسرية والتكتم. وما لا شك فيه أن هذا الجانب المخفي يمتلك أسبابه، **ففي كثير من الأحيان تكون هذه الأمور الخفية واضحة إلى درجة أن أحداً ما لا يشعر بالحاجة إلى التحدث عنها**؛ فالجميع يعلم بأن الذهاب إلى المدرسة يساعد الطفل على تعلم الحياة في جماعة، وذلك عبر مجموعة عمليات، تتمثل في: ضبط الذات، والخضوع للنظام وبعض الخضوع والصبر وقليل من التضحية؛ ومن ثم فإن غياب هذه الأمور التربوية في النصوص الرسمية وفي المناهج التربوية لا يبرر غيابها في وعي المتعلمين والمربين، وهنا يمكن القول بأنه لا يوجد أي حجاب يمنع اكتشاف هذا الجانب التربوي في المنهاج.

ولكن في معظم الأحيان يفضل البقاء في دائرة الصمت وفي دائرة الضبابية للتغطية على غياب الاتفاق العام حول الغايات التربوية للنظام التربوي ؛ ففي مجال التربية على القيم المدنية أو القومية أو الأخلاقية على سبيل المثال، من الصعب بمكان أن تكون السياسة التربوية واضحة ؛ لأن هذه القيم دائماً تكون تعبيراً عن ثقافة شريحة محددة في المجتمع، أو عن أيديولوجية كالأيديولوجية البرجوازية أو الأيديولوجية الدينية، أو لبعض التيارات الفكرية والثقافية السائدة في المجتمع. وفي هذا المجال فإن البرامج التربوية غالباً ما تكون فضفاضة تمكن قراءة معانيها ودلالاتها مابين السطور وما خلفها، وهي معان ودلالات قلما تثير الصراع والجدل في البرلمانات أو في قاعات التدريس. وحتى لو حظيت هذه القيم بالحضور في المنهاج الشكلي فإنها ستأخذ صورة تصورات غامضة في الغالب غير قابلة للتفسير الواضح المتجانس.

فالمجتمع يضم عدداً كبيراً من التيارات السياسية والتربوية، كما يضم تعددا في الوظائف والتفسيرات، وفي جماعات الضغط، والاتجاهات النضالية والإقليمية، وهنا فإن عمليات بناء الروح النقدية، والقدرة على التفكير، والتعبير، والاستماع، والقدرة على التصور الخلاق، وامتلاك الدقة المنهاجية في البحث، هذا كله يمكنه أن يشكل ممارسات تربوية وقيما إنسانية تستمد وجودها من وحي الفكر الفلسفي والبرغماتي.

فأنصار المدرسة الليبرالية يقدرون بأن المنهاج الخفي في المدرسة يتكون من عمليات التطبيع والترويض والإكراه المؤسساتي وضبط الميول الطبيعية عند التلاميذ... الخ. أما أنصار المدرسة المحافظة فإنهم يرون أن من واجب المدرسة المحافظة على النظام الاجتماعي وتعزيز قيمه وتأصيل المعايير القائمة فيه.

وإذا كان هناك اتفاق واسع حول الدور المدني للمدرسة، فإن صورة المجتمع الديمقراطي تأخذ طابع التنوع والتعددية. ففي مقاطعة جبلية لا يرى المراقبون الذين يتموضعون في أماكن مختلفة الأشياء ذاتها : فما هو خفي بالنسبة لبعضهم يبدو واضحاً للعيان بالنسبة للآخرين، والعكس صحيح أيضاً. ومع ذلك فهناك بين القمم زوايا تختفي عن أعين الجميع، فهناك دائماً زوايا غامضة والواضح فيها بالنسبة للجميع أنها غامضة وغير مرئية. ومما لا شك فيه أن هذا الأمر ينسحب على

المنهاج الخفي. ولذلك فإن تحديد الجوانب الخفية يخضع لتعريف الجهة التي تقدمه في الغالب. وعندما يأخذ المرء بالنصوص الرسمية يمكنه الكشف عن معطيات تربوية تنتسب إلى المنهاج الخفي وذلك عند الأخذ بالمعنى العام للكلمة. وبالتالي من يكشف عن مناطق خفية في المنهاج سيصاب بخيبة أمل كبيرة، وذلك عندما يكشف غموض هذا الجانب الخفي للرأي العام حيث سيجد إجابة من نوع هذا ليس اكتشافا، فنحن نعرف ذلك منذ أمد بعيد. فهناك دائماً في داخل المنهاج الحقيقي جانب يتحقق من تلقاء نفسه وهذا لا يعني أبداً أنه خفي عن الأنظار.

5ـ مكمن الخفاء في المنهاج الخفي

هل المنهاج الخفي خفي على المتعلمين؟ أم على المعلمين؟ أم على العالم الخارجي للمدرسة؟ فطبيعة العلاقات التربوية القائمة في المدرسة تؤدي إلى إخفاء جانب من المنهاج عن التلاميذ ؛ لأنهم غير قادرين على إدراك هذا الجانب أو لأنهم لا يرغبون بمعرفته، أو لأنهم يعارضون مشروعاً تربوياً يتسم بالوضوح، أو لأن الروتين المدرسي يسمح بالتعليم دون أن يطرح التلاميذ أسئلة ذات معنى حول غايات العمل التربوي. فمن جهة هناك غياب للرقابة وجهل بالعمليات التي تجري في داخل المدرسة. وهنا يمكن الاعتماد على التحليل المنهاجي للكشف عن الجوانب الخفية في الغامض واللامتعين وفي علاقات القوة ولاسيما في روابط العنف الرمزي.

لقد أشار كل من بورديو وباسرون (Bourdieu et Passeron) إلى أهمية دراسة الغامض والعفوي والاعتباطي والعشوائي في العلاقات التربوية القائمة في المدرسة بوصفها رموزاً لمنهجية خفية في داخل المؤسسة المدرسية. وهذا يعني أن المنهاج الخفي ليس خفياً إلا لمن لا يريد أن يرى. والشيء الذي يؤدي إلى التشويش والغموض في تحليل خفايا المنهاج هو الاعتقاد أن كل ما هو خفي مخجل ومعيب وسلبي وأن المعنيين بالعملية التربوية يرغبون في نقل هذا الجانب وتأصيله في عملهم التربوي[1].

---

[1] Bourdieu (P.) , *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit. 1980.

ففي الحياة الاجتماعية لا تقوم التربية أيضاً بدور استثنائي ، وبالتالي فإن الشفافية ليست إلا قيمة برغماتية : فالقيم توظف في خدمة استراتيجيات نفعية لبعض الفئات الاجتماعية وهي تتعارض مع قيم الآخرين. إذ كيف يمكن إخفاء الحقيقة عبر نزعة انتهازية؟ وهنا يجب على الباحث السوسيولوجي أن يعترف بأن الأخلاق التي تبثها التربية ليست سوى أخلاق جماعة ما محددة ، وأن من يدافع عنها ويبثها يعمل على بناء تصورات للحقيقة تتناسب واتجاهاتهم الفكرية والإيديولوجية.

فليس هناك منهاج خفي مرة واحدة بالنسبة للجميع. وهنا نجد أن العلوم الإنسانية تفعل فعلها في الكشف عن هذه الظاهرة وتحليلها ، وهناك اليوم عدد من المفكرين والمربين الذين يعملون في هذا الاتجاه نفسه. وبالتالي فإن الاستراتيجيات والممارسات الخفية ما زالت قائمة في صور متعددة. وهنا يمكن الحديث عن رهانات متعددة : ففي المستوى الماكروسوسيولوجي على سبيل المثال فيما يتعلق بالإعلان عن وظائف دينية في المدرسة ؛ وفي المستوى المدرسي نجد هذه الرهانات حول جدل العلاقة بين الضبط والاستقلال بين الحرية والسلطة ، ما بين الوحدة والتنوع ؛ كما نجد في مستوى الصف المدرسي إشكالية العلاقة التربوية حول مسألة السلطة والتقييم والتعامل وروتين العمل المدرسي. فالخفي هنا ليس ظلاً لتعينات واضحة ، وبالتالي فإن هناك نشاطاً في اتجاه الكشف عن ملابساته في نسق علاقته بالاجتماعي واليومي. ويبقى علينا في هذا السياق أن نختبر الفرضية التي تعلن عن منهاج ليس غامضاً فحسب ، بل خفي غير قابل للكشف حتى بالنسبة للمتخصص في أمور المناهج. وإذا كان هناك في حقيقة الأمر منهاج كهذا فإن علماء اجتماع التربية الأكثر كفاءة لن يكون في مقدورهم أن يتحدثوا عنه.

6ـ الأبعاد الأيديولوجية والطبقية للمنهاج الخفي

لا يمكن للخفايا المدرسية أن تكون خفية لاعتبارات المصادفة العابرة والحوادث العفوية ، **فالخفي خفي لأنه يراد له أن يكون كذلك** وفقاً لغايات مرسومة وأهداف معلومة. فالتخفي لا يأتي بمحض المصادفة العابرة ولا يجري على نحو عفوي ؛ بل يحتاج إلى التخطيط والجهد والتنظيم ، ووفقاً لهذا التصور فإن ما يدور

في المدرسة أمر يتصف بالتدبير والتنظيم ويرتسم في صورة مخططات تربوية رأسمالية في جوهرها تتسم بدرجة عليا من العبقرية والذكاء.

وإذا كان الخفي خفياً بفعل فاعل وإرادة مريد، فهناك بالضرورة إرادة اجتماعية محددة تعمل على بناء التنظيمات الخفية والتخطيط لها في المدرسة وفي مختلف المؤسسات التربوية وذلك لأغراض مجتمعية سياسية أو اجتماعية طبقية. ومن البداهة المنطقية أن ينتسب المنهاج الخفي إلى طبقة اجتماعية غالباً ما تسود وتهيمن وتمتلك القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وهي الطبقة التي تنظم وتخطط وترتب وتحدد غايات التربية ومراميها في مجتمع محدد.

فالتعليم كان وما زال يوجه طبقياً عبر التاريخ، ولم يكن التعليم قط خارج دائرة الأيديولوجيا والسياسة، بل كان وما زال يشكل نظاماً أيديولوجياً وُضع في خدمة الدولة والطبقة والأيديولوجيا. ومن هنا يمكن القول بأن ما يجري في المؤسسات التعليمية يجري بإرادة طبقية سياسية في آن واحد. فالتعليم كان وما زال وسيبقى ربما في خدمة الطبقات الاجتماعية التي تسود وتهيمن وتحكم، وتأسيساً على ذلك يمكن القول بأن التعليم محكوم بإرادة الطبقة **والمنهاج الخفي قد يكون عصب التنظيم الطبقي في المدرسة، وبالتالي فإن كل ما يجري في المدرسة من تنظيمات خفية يعود بالضرورة إلى ممارسة طبقية أيديولوجية.**

لقد أدت الطبقات الاجتماعية تاريخيّاً دوراً حيوياً في توجيه المدرسة توجيهاً يضمن مصالح الطبقات العليا ويعزز من هيمنتها وسيطرتها، ولم تكن المدرسة في أي يوم من الأيام خارج السيطرة الطبقية للطبقات التي تهيمن وتسود عبر التاريخ الإنساني. ومن أجل هذه الغاية كانت هذه الطبقات تبدع أساليب تربوية في غاية الذكاء والدهاء والغموض.

فهناك أسرار عميقة للفعل التربوي لا يمتلكها غير المتخصصين جداً في مجال النظرية التربوية ولاسيما في جوانبها الخفية وأساليبها المضمرة. ويمكن لنا في هذا المسار الكشف عن مستويين أساسيين من أساليب المخاتلة الطبقية والسلطوية: يكمن **المستوى الأول في الكشف عن خفايا الأهداف التربوية المضمرة**، في حين يكمن المستوى الثاني في عملية نقل المعرفة إلى التلاميذ والذي يتمثل فيما يطلق

عليه الباحثون المنهاج الخفي. فهناك **منهاج خفي، وأهداف خفية، ومضامين مضمرة للمناهج التربوية القائمة، وهي خفايا تجسد مجال اللعبة الأيديولوجية للفئات والطبقات الاجتماعية التي تتسلط وتهيمن.**

كان التعليم والمعرفة من أخطر ما يمكن لرجال الإقطاع أن يواجهوه في العصور الوسطى وكان الشعار السائد هو: **علّم حرفاً تخسر عبداً**. وكان الإقطاعيون ومن قبلهم الأسياد يدقون ناقوس الخطر عندما يتبادر إليهم أن الفلاحين يحاولون أن يتعلموا شيئاً ما. وكان هؤلاء الإقطاعيون يدركون إلى حد كبير أن امتيازاتهم ووجودهم مرهونة إلى حد كبير بمدى جهل الناس، فكانوا يشيعون مبدأهم المقدس بين الناس وهو: **الجهلاء وحدهم يدخلون ملكوت السماء بصفاء**. فالأنظمة العبودية لا تقوم على أساس المعرفة، والمعرفة لا تنمو في أجواء العبودية، فالعلاقة بين المعرفة والعبودية كالعلاقة بين النور والظلام يبدد أحدهما الآخر. لقد استطاعت الأيديولوجية الإقطاعية أن تسود بصورة مطلقة، وأن تعلي من شأن مبدأ الجهل كقانون سماوي مقدس، حتى إن الناس في العصور الوسطى كانوا يفاخرون بجهلهم، ويحاولون أن يمتنعوا عن أي شكل من أشكال المعرفة من أجل المحافظة على طابع القدسية لوجودهم.

وعندما تحولت المعرفة إلى حاجة ضرورية للمجتمعات الإنسانية، ولاسيما في المرحلة الرأسمالية، حيث تطلب قيامها وجود طبقة واسعة من العلماء والفنيين والمهرة والعمال المؤهلين، عندها بدأت إشكالية جديدة وجوهرية قوامها: كيف يمكن المحافظة على المواقع الطبقية للطبقات الاجتماعية في مجتمع متعلم؟ **فالمتعلمون والمتنورون يرفضون الاستغلال والعبودية والقهر**، والعقل لا يمكنه أن يلجم نفسه عندما يشعر بتعرضه لمحاولات الاغتيال والإبادة. ومن أجل الخروج من هذه الإشكالية، استطاعت الرأسمالية بطبقاتها البرجوازية الصاعدة، أن تجد الدواء في الداء، أي في التعليم نفسه، وقوام ذلك أن هذه الطبقة تمكنت من وضع أسس ومبادئ تربوية تجعل من التعليم إمكانية متجددة وفاعلة في دفع الناس إلى دائرة عبودية جديدة، وقهر جديد، يتمثل في إيجاد فعالية الاغتراب التربوي والثقافي التي عملت وما زالت قائمة على تدجين البشر في خدمة الطبقات القائمة.

ومن أهم الأساليب المخاتلة لهذه اللعبة الأيديولوجية الجديدة توظيف العلم نفسه والتعليم بكامل إمكاناته في سبيل إعادة إنتاج علاقات القوة. ومن هذا المنطلق بدأ التعليم يؤدي دوراً طبقياً في المجتمعات الطبقية يعمل على تكريس امتيازات الطبقة التي تسود علمياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.

7ـ المعادلة الطبقية للمنهاج الخفي

والكشف عن الأبعاد الخفية للمنهاج الخفي في المدارس الحديثة يرتهن بإدراك معمق وتاريخي للأصول الأيديولوجية للمدرسة بوصفها مؤسسة رأسمالية. فالمدرسة بوظائفها الأساسية تأخذ صورة مؤسسة رأسمالية حيث تؤدي وظائف أيديولوجية وطبقية غاية في الأهمية والخطورة؛ وهنا تبين الدراسات المعمقة في ميدان المدرسة وتطورها أن المدرسة الحديثة تطورت تاريخياً على منوال تطور الحياة الرأسمالية، والمدرسة وفقاً لهذا التصور لا تعدو أن تكون تصميماً رأسمالياً ليبرالياً بامتياز.

فمنذ بداية الثورة الصناعية انتشرت المدارس مع ضرورات التطور الرأسمالي، وصممت لتستجيب لاحتياجات الطبقة الرأسمالية الصناعية إبان القرن التاسع عشر. وهي في جوهرها آنذاك لا تتعدى كونها مؤسسة منتجة للقيم الرأسمالية ومنتجة لليد العاملة المؤهلة للإنتاج الرأسمالي الصناعي المتنامي[1]. ومنذ البداية استطاع النظام الرأسمالي أن يحدد هدفين أساسيين للمدرسة:

1 - إنتاج أناس لأداء أدوار رأسمالية تسويقية في خدمة النظام الرأسمالي.

2 - إنتاج طبقة عمالية بروليتارية قادرة على الوفاء بمتطلبات النظام الرأسمالي.

في الحالة الأولى يتم إخضاع المدرسة لمنطق الرأسمال: تعليم الأفراد وفقاً لمتطلبات الحياة الرأسمالية المتغيرة عبر الزمان والمكان. وفي الحالة الثانية العمل على إنتاج طبقة عاملة وتزويدها بالقدرة على إعادة إنتاج نفسه.

---

[1] حتى في المجتمعات الماركسية بقيت الوظيفة الأيديولوجية للمدرسة حيث مارست دورها المطلوب في بث الأيديولوجيا الماركسية وتعزيزها وفقاً لنفس الآليات والاعتبارات الأيديولوجية للرأسمالية.

وهنا يمكن التمييز بين ثلاث مراحل من مستويات الصراع الطبقي على المدرسة :

في المرحلة الأولى: تم تأسيس المدرسة من قبل البرجوازية كمؤسسة تربوية منفصلة عن وظيفة الإنتاج الرأسمالي لأداء أدوار أيديولوجية ضد الإقطاع والبروليتاريا في آن واحد، حيث قامت بتحويل المدرسة إلى أداة أيديولوجية من أجل فرض هيمنة الثقافة البرجوازية في مجال العمل والحياة والإنتاج. والمدرسة في هذه المرحلة مطالبة - إضافة إلى بث المعرفة العلمية - بالعمل على بناء " مواطنين صالحين " يتمثلون الأخلاق البرجوازية، ويقاومون احتمال وجود ثقافة عمالية مستقلة. فالنظام المدرسي لم يوجد، على حد تعبير جاك هالاك Jacques Hallak "من أجل تلبية احتياجات المجتمع إلى اليد العاملة فحسب وإنما من أجل تطبيع أطفال المدارس وإعدادهم لقبول النظام السياسي والاقتصادي القائم على أسس اللامساواة الاجتماعية"[1]. فالنظام المدرسي القائم أصبح بديلا للكنيسة في تعزيزه لأنظمة الاجتماعية القائمة. إن المدرسة، وفقاً لمنظور هالاك، تقوم بدور مزدوج ؛ فهي تقوم بتلبية احتياجات النظام الرأسمالي لليد العاملة من جهة، وإضفاء الشرعية على البنية الطبقية من جهة أخرى: إن الرأسماليين يرون في اتساع النظام التعليمي امتداداً لسلطتهم ونفوذهم[2].

وفي المرحلة الثانية، عهد إلى المدرسة عملية تزويد النظام الرأسمالي باليد العاملة المؤهلة والكفاءات والخبرات العلمية الضرورية من أجل الصناعة ونمو المؤسسات الرأسمالية. وفي هذه المرحلة لم تعد وظيفة المدرسة قاصرة على بث القيم البرجوازية حيث أصبحت معنية منذ اللحظة - إضافة إلى الوظيفية القيمية - بتحويل معارف علمية ضرورية من أجل الإنتاج والعملية الإنتاجية. وهنا نجد أن المدرسة بدأت تؤدي دوراً اقتصادياً واضحاً. ووفقاً لهذا الدور بدأت المدرسة تعنى بعملية التأهيل العلمي، وهي وفقاً لهذا الدور بدأت تمنح وفقاً لمتطلبات الحياة

---

[1] Hallak (J.), A qui profite l'école? P. U. F, Paris, 1974,P88.

[2] Hallak (J.), A qui profite l'école? même source, 1974, P 120.

الرأسمالية حقوقاً جديدة للعمال عبر تحديد سقف الرواتب حسب مستوى التحصيل العلمي.

وفي المرحلة الثالثة، بدأت عملية دمج المدرسة في العملية الإنتاجية وتحويلها إلى مؤسسة رأسمالية ترتبط جوهرياً بعجلة الإنتاج الرأسمالي والصناعي، حيث بدأت المؤسسات الرأسمالية نشاطاً واسعاً لدمج المدرسة كلياً في نسق الحياة الوظيفية للمجتمع الرأسمالي الصناعي وتلبية احتياجاته التربوية والاستهلاكية. وبعبارة أخرى تجري عمليات مجتمعية لتحويل المدرسة إلى مدرسة رأسمالية بوظائفها وبنيتها وأدوارها التربوية، وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه رأسملة المدرسة.

8ـ المنهاج الخفي في السياسيات التربوية

يميز الباحثون في مجال العملية التربوية بين منظومتين من الأهداف التربوية العامة في السياسات التربوية: فهناك أهداف رسمية معلنة، وهناك أهداف خفيّة مضمرة؛ وتتمثل الأهداف الصريحة بقضايا إعداد الإنسان الحر المتكامل، والإنسان الصالح، وإعداد الإنسان للدفاع عن الوطن، وغير ذلك من أهداف مرسومة في لوائح سياسية وتربوية تحدد للتربية مسارها المعلن وللأنظمة التربوية القائمة غاياتها المحددة.

ولكن الأهداف التربوية المضمرة والخفية غالباً ما توضع لخدمة النظام السياسي والاجتماعي القائم، حيث تكمن وظيفتها في الحفاظ على ما يسمى بالاستقرار الاجتماعي، والضبط الأخلاقي والهيمنة الأيديولوجية وبث القيم الطبقية وغرس الطاعة والانضباط في نفوس المتعلمين والدارسين. وهذا يعني أن الأهداف الخفية هي منظومة تربوية في خدمة الطبقة التي تسود وتهيمن في المجتمع. ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف الوسيلية التي ترسخ معالم المنهاج الخفي:

1 - تمجيد رموز السلطة في مختلف المستويات.

2 - التأكيد على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود.

3 - توظيف الطاقة الرمزية في تمجيد السلطة (الصور، المقولات، الخطب التربوية والمدرسية).

4 - التأكيد على نمط علاقة الخضوع الهرمي بين المعلمين والمتعلمين والإدارة.

5 - توظيف المنهاج والخطاب المدرسي بصورة عامة بمنظومة من المقولات والنصوص التي – تمجد الحاكم بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

6 - توظيف الإمكانات المدرسية من أجل رفض قيم الثورة والتمرد والاعتراض والنقد.

7 - اعتماد طرق التلقين في التدريس والتعليم بوصفها أكثر الطرق فعالية في قتل إمكانية العقل والتفكير، وبناء روح المذلة والاستكانة والانصياع في نفوس المتعلمين. ويمكن لنا أن نقول إن النظام السياسي القائم - أياً كان - يبدع في إنتاج عدد كبير من الوسائل التي تكون قادرة على تصفية إمكانات العقل والتفكير والنقد عند الأطفال والناشئة.

9- أساطير مدرسية زائفة: المعرفة و المساواة والعدالة والحرية

تُقدم المدرسة، أو تُقدم نفسها بوصفها مملكة المعرفة والعدالة الاجتماعية وينبوع الحق المساواة، ورمز القيم الإنسانية. إنها وفقاً للصورة الملائكية التي تقدم فيها جنة الله على الأرض يتساوى فيها المظلومون والظالمون، والقاهرون والمقهورون. هذه الأساطير المنسوجة حول المدرسة بوصفها عقلاً ومعرفة وعدلاً ومساواة هي أساطير تربوية برجوازية فرضتها الرأسمالية وروجت لها منذ بداية التأسيس. والسؤال لماذا تروج هذه الأساطير الزائفة عن المدرسة؟

ما نراه أن هذه الأساطير الزائفة تشكل نقطة البداية في نسيج المنهج الرأسمالي الخفي. لماذا؟ **ببساطة لأن الناس لو عرفوا الدور الطبقي للمدرسة وأدركوا أهدافها الحقيقة لرفضوها وحاربوها وامتنعوا عنها.** وهذا الأمر قد يشكل كارثة تربوية كبيرة تهدد كيان المجتمع الرأسمالي ووظائفه. ولذلك ومن أجل التغطية على الدور الحقيقي الخفي للمدرسة فرضت الرأسمالية أساطيرها الزائفة للتغطية على الأدوار الحقيقية المطلوبة للمدرسة. وبعبارة أخرى لقد تمّ إخفاء الوظائف الحيوية الأيديولوجية للمدرسة (التقسيم الطبقي، الأيديولوجيا الرأسمالية، إنتاج طبقة من العمال الفنين والمهنيين، تعزيز القيم الرأسمالية، تعزيز الهيمنة الطبقية) عبر أساطير منظمة للمدرسة تضفي عليها قيم الحق والخير والجمال والعدالة.

لن أنسى أبداً هذه الصدمة التي نشاهد آثارها على وجوه الطلاب في كل مرة نشرح لهم فيها الوظائف الطبقية للمدرسة والأيديولوجية، حيث يصابون في كل مرة بحالة من الذهول والصدمة والاندهاش والتعجب والاستغراب ولاسيما عندما يأخذون علماً بأن المدرسة تعزز التقسيم الطبقي في المجتمع وتعزز الأقوياء وتضعف الضعفاء. وعلى الرغم من طابع الإذعان الكبير عند الطلاب وخضوعهم لمبدأ الطاعة والانصياع والقبول فإنهم يعبرون عن رفضهم الفكرة واستهجانها وينظرون إلي بعيون الشك والريبة وكأنني ارتكبت جرماً أخلاقياً لا يغتفر. وهذا يعبر عن مدى تجذّر الأساطير البرجوازية للمدرسة في عقولهم وتصوراتهم. وصدمتهم كبيرة وكبيرة جداً؛ لأن المدرسة تمثل لهم الملجأ الإنساني الأخير ضد القهر والظلم واللامساواة في المجتمع، لا بل هي بالنسبة إليهم مملكة العدالة والحق والخير.

10- المخادعة الأيديولوجية: لماذا التخفي؟

لا يكون التخفي عبثاً تربوياً، فالتخفي قد يكون أكثر الأدوات فتكاً وتأثيراً وقدرة على تمرير المقاصد وتحقيق الغايات في الحياة التربوية. وهذا ليس غريباً، فمما لا ريب فيه أن التخفي كان دائماً وأبداً أداة فاعلة في الحرب والسياسة والثقافة وهو أكثر تأثيراً وفعلاً في الحياة التربوية والمدرسية.

وباختصار تبدأ اللحظة الأيديولوجية الخفيّة الأولى في تقديم المدرسة نموذجاً للعدالة الاجتماعية وذلك للتستر على دورها الأيديولوجي الطبقي. وهذا يستوي في المجتمعات الاشتراكية والرأسمالية. وهنا تجب الإشارة - كما ذكرنا آنفاً - إلى أن المدرسة بآلياتها البرجوازية بقيت مدرسة رأسمالية في ظل المجتمعات الاشتراكية أو الماركسية. ومن أجل التعبير عن التورية الزائفة التي تستخدمها الرأسمالية في المدرسة يمكن أن نحيل القارئ إلى أحد الأفلام الفرنسية الساخرة عام 1959 للمخرج الفرنسي المعروف "هنري فيرني" Henri Verneuil **وعنوانه "البقرة والسجين" La Vache et le prisonnier، حيث تقمص الممثل الفرنسي فرناندل Fernandel دور أحد سجناء الحرب الذين كانت ألمانيا النازية تقوم بتشغيلهم في المزارع مقابل أجر يدفعه صاحب المزرعة إلى الجيش الألماني**، وقد فكر هذا السجين في الهروب حيث يستحيل الهرب، ولكنه في النهاية اهتدى إلى فكرة

عبقرية مجنونة تبدو من مقتضيات المستحيل، ووفقاً لهذه الفكرة المجنونة أخذ السجين بقرة كان يرعاها واسمها "مارجريت" - وهي إحدى بقرات المزرعة التي يعمل بها -، وعلق في رقبتها جرساً يضج بالرنين، ثم سار بها عبر المراعي المفتوحة التي لا تحتاج نقاط المراقبة فيها لأدنى جهد حتى ترصد من يعبرها؛ وطوال رحلته إلى الأراضي الفرنسية لم يشكّ أي جندي ألماني في أن صاحب البقرة سجين هارب؛ حيث كان يجري الاعتقاد أنه عامل في إحدى المزارع القريبة يرعى بقرته، وإلا فلماذا لم ينزع الجرس من رقبة البقرة حتى لا يفتضح أمر هروبه؟! ولماذا لم يسلك طريقاً بعيداً عن السهول المكشوفة؟! لكن الجرس والسهول المكشوفة لم تكن في الحقيقة إلا معلومات تعلن عن نفسها، وهذا النوع من المعلومات إن لم يكن مضللاً فإنه لا يكاد يقول شيئاً يساعد على الربط بين ما يعلن من قول أو من فعل وبين ما يراد بهذا وذاك![1].

وتلكم هي حال المدرسة، فهي تقرع الأجراس بأنها مدرسة العدالة والحرية والقيم والمساواة وذلك من **أجل تضليل روادها ومنتسبيها وإخفاء الوظائف الحقيقية لها** التي تكمن في تلبية متطلبات الأنظمة الرأسمالية أو الاشتراكية. لقد لاحظنا أن السجين لم يكن له ليحصل على حريته لولا قدرته على أبداع نوع من التضليل الهادف للتغطية على أهدافه الحقيقية في الهرب، وتلك هي حال المدرسة التي تضع في الخفاء وظائفها الأيديولوجية من أجل أداء دورها الطبقي والأيديولوجي.

11- الأبعاد الأيديولوجية

لا يمكن للخفي أن يبقى خفياً إلى الأبد حيث استطاعت طليعة من المفكرين النقديين بعبقريتهم النقدية الكشف عن الخفايا الأيديولوجية للنظام المدرسي، فكشفوا الحجب المضمرة وأسقطوا الأقنعة بمعاول النقد السوسيولوجي، وقاموا

---

[1] سيف الدين عبد الفتاح، حسن نافعة، العولمة: محاضرات الموسم الثقافي لقسم العلوم السياسية بجامعة القاهرة 1999 -2000، القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 2000.

بتعرية الأدوار الرأسمالية والبرجوازية للمدرسة والأنظمة التعليمية في مختلف أنحاء العالم، ومن ثم استطاعوا بجهودهم العلمية النقدية الهائلة أن يؤسسوا نوعاً من الأدب الفكري التربوي الكاشف عن ملابسات الوظائف الخفية للحياة المدرسية.

لقد بدأت سهام النقد توجه إلى المدرسة من كل حدب وصوب، بوصفها جهازاً إيديولوجياً يسعى إلى تكريس التفاوت بين التلاميذ وفقاً لمعايير الانتماء الاجتماعي والطبقي السائد في المجتمع. فالمدرسة على حد تعبير بورديو Bourdieu **"تترجم اللامساواة الاجتماعية إلى صيغتها المدرسية عبر صيرورة من العمليات والأوليات المختلفة"**[1]. وهي في عرف بودلو Boudelot **أداة في خدمة البرجوازية تعمل على دفع أطفال العمال إلى الإخفاق** واتخاذ مواقعهم في مراكز الاستغلال الاجتماعي، وهي إضافة إلى ذلك كله تسهم في معاودة إنتاج العلاقات البرجوازية القائمة[2].

وقد برزت أسماء مهمة في مجال علم الاجتماع وعلم الاجتماع التربوي النقدي من أهمها: إيفان إليتش، وبيير وبرديو، وجورج سنيدر، وباول فرايري، وبول كليزك، وبودلو واستبابليه، وبودون، وغيرهم كثير.

ويعد كتاب بيير بورديو Bourdieu. P وجان كلود باسرون J. C. Passeron «معاودة الإنتاج L a reproduction» من أكثر الكتب أهمية وخطورة التي كرست للكشف عن الوظائف البرجوازية الخفية للمدرسة، حيث يتناول الكتاب العلاقة العميقة التي تقوم بين النظام التعليمي والنظام الاجتماعي التي تتجلى في صيغة **إنتاج وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة وتكريس البنية الاجتماعية للنظام الاجتماعي القائم**[3]. يقول بورديو **" إن بنية النظام المدرسي ووظيفته تعملان على**

---

(1) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P. U. F, Paris, 1982,112.

(2) Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

(3) Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.)k La Reproduction: pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, Paris,1970.

ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقاً لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي"[1]. وليس للمدرسة من مهمة "سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد"[2].

ويعد كتاب الورثة Les Héritiers من الأعمال السوسيولوجية المهمة التي سجلها بورديو وزميله باسرون Passeron، وهو يبين تأثير الانتماء الاجتماعي الثقافي في عملية التحصيل المدرسي والاجتماعي في فرنسا[3]. ويذهب هذا المذهب المفكر الفرنسي جورج سندير Synders في كتابه «*المدرسة والطبقة وصراع الطبقات*» "Ecole Classe et Lutte des Classes حيث يحاول في عمله هذا أن يبين انعكاس الوضع الاجتماعي للطلاب والتلاميذ على وضعيتهم المدرسية [4]. ومن الأعمال المهمة التي أغنت السوسيولوجيا التربوية في فرنسا تبرز الأعمال المشتركة التي قام بها كل من بودلو Baudelot واستابليه Estabelet ولاسيما كتابهما الشهير «المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste En france" الذي أخذ صدى عالمياً، حيث يتناول فيه الباحثان وضعية المدرسة الفرنسية بوصفها أداة أيديولوجية توظف في خدمة الطبقات الاجتماعية البرجوازية وتعمل على تعزيز هيمنة وسلطة هذه الطبقة على حساب الطبقات الاجتماعية الشعبية[5]. فهما **يعتقدان أن المدرسة في فرنسا ليست سوى آلة برجوازية في خدمة الطبقة البرجوازية الفرنسية** ؛ لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي، وإلى

---

(1) Bourdieu (P.) et et Passeron (J. C.),, La reproduction, Paris. Minuit, 1970, (P. 192).

(2) P. Bourdieu (P.) et (J. C.). La reproduction , Passeron, même source, P. 246.

(3) Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.), Les héritiers, Minuit, Paris, 1964, P179.

(4) Synders (George), Ecole classe et lutte des Classes, Paris, P. U. F. , Paris, 1974.

(5) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P. U. F, Paris, 1982.

مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم وتكريسها. **وهما يريان أن المدرسة الرأسمالية تعمل على ترجمة التباين الاجتماعي القائم بين الأفراد في المجتمع إلى تباين مدرسي** يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية. وفي المحصلة يرى الكاتبان أن المدرسة تعمل على **إعادة إنتاج علاقة الإنتاج الرأسمالية وتعزيزها**[1].

وتجدر الإشارة أيضاً إلى العمل الذي قام به رايموند بودون Boudon R بعنوان «تفاوت الحظوظ L'inégalité des chances " وهو دراسة تسعى، كما يعلن بودون نفسه، إلى دراسة الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية المعاصرة ودور المدرسة في توجيه الحراك الاجتماعي وفقاً لاعتبارات طبقية[2].

وفي بريطانيا استطاع باسيل برنشتاين Basil Brenstein أن يبحث مسألة العلاقة بين اللغة والطبقات الاجتماعية بطريقة عبقرية كاشفة لتأثير الانتماء الطبقي في بنية اللغة والتفكير عند الأطفال والتلاميذ، ولقد أدرج برنشتاين خلاصة أفكاره في كتابه المعروف «اللغة والطبقات الاجتماعية Langage et classes sociales". ويبين برنشتاين في كتابه هذا أن اللغة العمالية التي تسود الوسط العمالي لغة تتباين عن تلك التي تسود في أوساط الفئات المتوسطة، وأن ذلك يؤدي إلى التباين في مستوى النجاح المدرسي ؛ لأن لغة المدرسة أكثر تجانساً مع اللغة التي تسود في وسط الطبقة الوسطى[3].

ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Establet وبيير بورديو Bourdieu Pierre وباسرون Passeron وبرنشتاين Bernstien من أبرز ممثلي الاتجاه النقدي

---

[1] Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

[2] Boudon (Raymonde), L'inégalité des chances: la mobilité sociale, dans les sociétés industrielles, Paris, Armod Colin, Paris, 1974.

[3] Brenstien (Basil), Langage et Classes sociales, Minuit, Paris, 1975.

في المنهج الخفي[1]. وهم يذهبون في جملة ما يذهبون إليه، إلى أن **الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات الثقافة المدرسية** بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي. **فالطبقة البرجوازية**، كما يعتقد إيفان إليتش، **ترى في توسع وهيمنة الثقافة المدرسية نوعاً من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها.** والمدرسة وفقاً لذلك ليست سوى إحدى الأدوات الثقافية لسيطرة الطبقة التي تهيمن وتسود، وأنها ليست، في نهاية الأمر، **سوى مؤسسة برجوازية تسعى لتكريس التباين الطبقي وتعزيزه.**

12ـ استراتيجيات خفية: إقصاء واحتواء

من حيث الصورة الكلية تبدو المدرسة وكأنها محكومة بقيم العدالة والمساواة، وأن وظيفتها الأساسية التعليم ونقل المعرفة إلى الجميع وفقاً لمواهبهم وقدراتهم. ولكنها في جوهرها تقوم بوظائف أيديولوجية حيوية تدفع بفئات من الطلاب إلى النجاح وبفئات أخرى إلى الإخفاق والفشل. ومن حيث المبدأ يمكن القول بأن المدرسة أشبه بمصنع متناهي القدرة والدقة على التصنيف والفرز الاجتماعي فهي قادرة وفقاً لآليات عملها على أن تجعل الأقوياء أكثر قوة والضعفاء أكثر ضعفاً. الجميع يدخل إلى المدرسة ولكن بعضهم يخرج منها مكللاً بالغار، في حين يخرج معظمهم منها موسوماً بالهزيمة: فأبناء الطبقات الغنية الميسورة البرجوازية يحصدون العلم والمعرفة والقوة والاقتدار، أما أبناء الفقراء والفلاحين والعمال فإنهم يحصدون خيبة الأمل وقليلاً من المعرفة التي تؤهلهم لدور العمال والعاطلين عن العمل.

عندما يدخل الأطفال اليوم إلى المدرسة فإنهم يجدون أنهم أصبحوا جزءاً من بنية تنظيمية ذات معايير أساسية ثابتة لا تكاد تتغير، وتتلخص في فصل يقوده مدرس بالغ **وعدد من التابعين الصغار الذين يجلسون عادة في صفوف ثابتة تتجه إلى الأمام ويمثلون معاً الوحدة الأساسية لمدرسة عصر التصنيع**، وعندما ينتقلون

[1] Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P. U. F. ,Paris, 1882.

بعد عام آخر من فصل إلى فصل أعلى فإنهم يظلون ثابتين داخل نفس الإطار التنظيمي. ومن هنا فإنهم لا يجنون أي خبرة بأي شكل آخر من أشكال التنظيم، ولا يمرون بمشكلة التحول من شكل تنظيمي إلى آخر، ومن ثم لا يحصلون على أي تدريب على تعدد الأدوار[1].

فالتجربة الثقافية الغنية، لأطفال الفئات الاجتماعية الميسورة، التي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية، من كتب وفيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم ومن رحلات ترفيهية، ونشاطات علمية، هذه التجربة لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانساً مع ثقافة المدرسة فحسب، وإنما تجعل منه وسطاً ثقافياً متطوراً وغنياً بالقياس إلى الثقافة المدرسية، على المستوى المعرفي والتربوي، ومن البداهة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجاً عفوياً لتجربتهم الثقافية.

وعلى خلاف ذلك، فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية والاجتماعية المتواضعة، **لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب، وإنما تجعل منها ثقافة منافية ومتناقضة مع ثقافتهم وتجربتهم الثقافية**. وفي الوقت، الذي يجد فيه أطفال الفئات البرجوازية في المدرسة امتداداً واستمراراً لأجوائهم العائلية، فإن هذه المدرسة **تبدو لأطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة كعالم غريب، يتناقض مع معاييرهم وأنماط حياتهم الثقافية** والاجتماعية. وهذا ما تذهب إليه بوركيير إفلين Burquiere عندما تقول: «**إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية** (...) إن زادهم الثقافي الضحل، وفقاً للمعايير المدرسة، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين»[2].

---

[1] آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، 1990، ص330.

[2] Burguiere (Evelyne), Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles, dans C. R. E. S. A. S. l'handicap socio-culturel en question, les Editions E. S. F. , Paris, 1981, P 103.

13 ـ مواقف راديكالية: إلغاء المدرسة

وكان لهذه الانتقادات الموجهة ضد المدرسة أن تشكل مخاض ولادة اتجاه فكري جديد ينادي بإلغاء المؤسسة المدرسية والمؤسسات التربوية الأخرى. ويعدّ المفكر التربوي ايفان ايليتش Ivan Illich من أبرز دعاة وممثلي ذلك الاتجاه. ينطلق ايليتش، وغيره من الداعين إلى إلغاء المؤسسات المدرسية في هجومهم على المدرسة، من الأطروحة التي تقول إن الثقافة التي تبثها المدرسة ثقافة شكلية لا صلة لها بالحياة الاجتماعية والواقع الاجتماعي، الذي يعيشه أطفال المدارس. ويذهب ايليتش بعيداً في تصوراته ليعلن من جديد أن "**المجتمع الذي يخلو من المدرسة سيخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المهيضة (....) إن الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ عادل ما هي إلا حماقة وهراء برجوازيان**" [1].

لقد تحولت المدرسة، كما يرى إيفان إليتش، في كتابه مجتمع من غير مدرسة Une' societé école إلى مؤسسة تربوية تعمل، في كل المجتمعات الإنسانية ومن غير استثناء، على تطويع الإنسان وتجعل منه كائناً مسلوب الإرادة مستلب الحرية، فهي أداة العبودية والقهر في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. لقد تحولت المدرسة إلى رمز للسلطة السياسية، وإلى أداة أيديولوجية تغرس في الأطفال وعياً مشوهاً وفكراً أيديولوجياً معتوهاً يخدم الطبقات المستغلة في المجتمع(2). فالمدارس ونظام التعليم الأمريكي - كما يرى إليتش - ليست سوى مؤسسات للقهر لا تنتج الأبداع والخيال، وتفرض الخضوع والاستغلال وتجعل الطلاب يقبلون طواعية مصالح واهتمامات ذوي السلطة الأقوياء. فالمنهاج الخفي Hidden Curiculum يؤدي هنا دوراً كبيراً في بناء مهارات الانصياع وأخلاق الخضوع، فالتلاميذ والمعلمون ليس لهم سيطرة أو رأي في موضوع الدراسة وأسلوب التدريس، فهم في سياق نظام سلطوي يجب عليه الخضوع كلياً للنظام القائم والانصياع لغاياته [3].

---

[1] Illiche (Ivan), Une société sans école, Seuil, Paris, 1971, P 26.

[2] Illich (Ivan) , Une société sans école, même source, P 26.

[3] حمدي علي أحمد، علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995. ص 197.

فالرسالة التي تحملها المدرسة مختلفة جدا عن الأهداف التي تحددها، وهذه الرسالة الخفية تأخذ مكانها في نفوس الأطفال، وتنفذ إلى أعماق الشخصية الإنسانية وتهدف هذه الرسالة في نهاية الأمر إلى استلاب شخصية الطلاب والتلاميذ وقمعهم وتشكيلهم على الصورة التي تريدها ثقافة المجتمع السائدة، وهي غالباً ثقافة التسلط والإكراه.

14ـ آليات الترويض والقهر: تقاسيم الزمان والمكان.

جزء كبير مما يتعلمه التلميذ ليس له علاقة بمحتويات الدروس، وإنما يقصد بطلب الطاعة المطلقة وجعل التلميذ يستهلك استهلاكاً سلبياً كل التحيزات الدينية والقيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع، ولا تهدف المدارس الرسمية إلى تحقيق المساواة في قدرة الأفراد بل تهدف إلى ترسيخ اللامساواة في هذه القدرات[1]. لذلك لابد من الحذر من المنهاج الخفي وهو غرس قيم الطاعة والخضوع والمذلة في نفوس الناشئة والذي يقتل روح الأبداع في النفس العربية [2]. فالمدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لمصلحة النخبة المهيمنة [3].

يمثل ما يجري في دائرة الحياة المدرسية من طقوس علائقية ومشكلات وعلاقات في الفصل الدراسي وخارجه، بدءاً من الحفلات المدرسية والطوابير، والأنشطة والرياضة والرحلات. أحد الوجوه الخفية لفعالية تربوية على غاية من الأهمية والخطورة.

يصف الباحث الأمريكي جاكسون Jackson الوجه الخفي للحياة المدرسية ودوره في تطبيع التلاميذ وتطويعهم لمعايير التسلط بطريقة مملة. فحين يدخل الطفل الصغير إلى المدرسة، فهو يدخل بيئة أصبح على ألفة كبيرة بها، وهو يحفظ تعاليمها وقواعدها حتى وإن لم يطقها، ويعرف جيداً أن عليه اتباع قواعد محددة: لا صوت

---

[1] خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/أغسطس، 1993؟ (صص 67 -86)، ص 70.

[2] انظر: خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، (صص 67 -86).

[3] خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، ص 83.

عالياً خلال جلوسه، ليس له أن يقاطع أحداً إلا بإذن، أن يرفع يده إن كان لديه سؤال، أن يستجيب لمجرد إشارة المعلم بقلمه[1]. ومن الواضح تماماً أن هذه القواعد تهدف إلى تدجين الطفل وتعويده على الخضوع والانصياع. فحتى حركات العيون التي يجب ألا تفارق ورقة الامتحان هي مقوم من مقومات التطبيع، وحظوة مبرمجة نحو وضعية الامتحان والانصياع لإكراهات المجتمع الطبقية والاجتماعية.

قد تبدو هذه العمليات بسيطة جداً بالنسبة للمتأمل العادي، ولكن التحليل العلمي يبين أن هذه الأواليات والأساليب والعمليات تنفذ إلى عمق الشخصية الإنسانية وتبرمجها بصورة شمولية. فالطفل الذي لا يعرف المدرسة لا يعرف قانونية الخضوع والامتثال والانصياع كالذي خبر الحياة في هذه المدارس.

فالرسالة التي تحملها المدرسة مختلفة جداً عن الأهداف الواضحة التي تحددها، وهذه الرسالة الخفية تأخذ مكانها في نفوس الأطفال وتنفذ إلى أعماق الشخصية الإنسانية، وهي تهدف في نهاية الأمر إلى استلاب شخصية الطلاب والتلاميذ وقمعهم وتشكيلهم على الصورة الثقافية التي تريدها الطبقة التي تسود في المجتمع، وهي غالباً ثقافة التسلط والإكراه.. **فالمدرسة الرأسمالية تقسّم وتمعن في التقسيم**، إنها تقسم الناس والهواء والزمان والمكان. **والتقسيم هنا يعني الفصل والامتهان وتوليد حالة من التمايز والاغتراب بين التلاميذ في عقولهم وأمكنتهم ووجودهم ونظرتهم إلى الحياة. إنها تجزئ وتفصل وتفكك وتدمر الكليات إلى أجزائها، وهي تطحن الأفراد وتحولهم إلى مادة أولية في دورة الإنتاج الرأسمالي التي لا تتوقف عند حدود مرسومة أو نقاط معلومة.**

ومن أهم عناصر المنهاج الخفي **قهر المكان بوصفه لغة صامتة**، فالإنسان يوجد مع المكان الذي يعيش فيه لأنه يشكل وعاء يحتوي ذكرياته المؤلمة منها والسارة، والمكان يأخذ طابعاً رمزياً له دلالات مختلفة في شعور الفرد، فالمكان بجماله وقبحه، واتساعه وضيقه، يعبر عن لحظات وجودية بالنسبة للأطفال. فالمكان المتسع

---

[1] عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص112.

والجميل الشامخ يبعث في نفس المتعلم نوعاً من الاحترام لذاته، وعلى خلاف ذلك فالمكان القذر والضيق والقبيح يعطي التلاميذ إحساساً بالدونية. فالمدرسة الجميلة تسجل عند الأطفال انطباعاً أنهم جديرون بالاحترام[1].

ولا ينفصل قهر المكان عن قهر الزمان وتقسيماته، حيث يتميز الزمن المدرسي برتابته وتقاسيمه ويشكل نوعاً من القضاء الذي يجب على الطفل أن يخضع له. فالطفل مكره على أن يأتي إلى المدرسة في أوقات محددة، والعام الدراسي يبدأ وينتهي في وقت محدد، وتمضي السنوات والأيام، وفي هذا الانتظام رسالة مضمره وغاية مدرسية خفية قوامها تشكيل الأطفال على إيقاعات تحددها الثقافة السائدة في المجتمع، فالنظام يقتضي تراتبية في الزمن، وتنسيق الزمن يشكل بعداً من أبعاد التسلط للقوانين.

وتخطيط الزمن وتنظيمه يعبر عن طبيعة حياة الطبقة السائدة في المجتمع، وأصحاب الياقات البيضاء، فالزمن مخطط منظم عند أفراد هذه الطبقة، ولذلك فإن تخطيط الزمن وتنظيمه في المدرسة يتوافق مع الصورة الثقافية لمفهوم الزمن لدى الطبقة السائدة في المجتمع. فأبناء الطبقات الوسطى يدركون الزمن، ويتمثلونه في وسطهم السابق للمدرسة على نحو ما هو في المدرسة ولكن أطفال العمال والفلاحين، وصغار الكسبة، يرون في تقاسيم الزمن المدرسي ورتابته صورة تتنافى مع مفهوم طبقتهم للزمن ودورته. لذلك فإن التوافق في صورة الزمن يؤدي إلى النجاح والتفوق، وهذا يعني أن الزمن هنا بأنساقه ورتابته يمارس دوراً قهرياً ضد أبناء الفئات الاجتماعية المدحورة.

ويضاف إلى ذلك أن الأوامر والنواهي، وأنماط السلوك والقواعد المنظمة، والإيماءات والإيحاءات، تشكل نموذجاً ثقافياً للطبقة السائدة، وهذا يعني أن هذه النماذج تشكل دوراً ترويضياً يكره الأطفال على قبول هذه القيم وهذه الرموز كخطوة أولى إلى قبول النظام الثقافي السائد على نحو قهري.

---

[1] عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، 1993، ص 114.

15ـ التفاعلات الطبقية: رسائل خفية

النظام التفاعلي داخل المؤسسات المدرسية يمارس دوراً كبيراً في توضيح الرسالة الخفية للمدرسة. ويتعلق هذا المستوى بالطريقة التي يعامل بها المعلمون طلابهم، والطريقة التي ينظر فيها التلاميذ إلى المعلمين تمارس دوراً كبيراً في تأدية الرسالة الخفية للمدرسة، يقول الدكتور عبد السميع سيد أحمد في هذا الخصوص إن الطريقة التي يعامل بها المعلمون طلابهم: "تكون في كثير من الأحيان أكبر من تأثير الطبقة التي ينتمون إليها أو أكبر من الخلفية الأسرية لهم"[1].

فالأوامر والنواهي، وأنماط السلوك والقواعد المنظمة، والإيماءات والإيحاءات، تشكل نموذجاً ثقافياً للطبقة السائدة، وهذا يعني أن هذه النماذج تشكل دوراً ترويضياً يكره الأطفال على قبول هذه القيم، وهذه الرموز تعتبر كخطوة أولى إلى قبول النظام الثقافي السائد على نحو قهري. فنظرات الازدراء والاحتكار التي يوجهها المعلمون إلى أبناء الطبقات الفقيرة، تساهم بشكل كبير في توليد مشاعر الدونية والقهر وتبخيس الذات عند أبناء هذه الطبقة، وعلى خلاف ذلك فإن كلمات التشجيع وابتسامات الرضا، وعبارات التقدير والثناء التي يحيط بها المعلمون أبناء الطبقات المشيدة تؤدي دوراً حيوياً وقاطعاً في تأكيد مشاعر التفوق والقوة وتقدير الذات والنجاح عند أبناء هذه الفئة الاجتماعية، وفي النهاية فإن المدرسة تعمل في منظومة خفائها على الترويض والتطبيع ولا توجد أمام الطلاب سوى عدة خيارات أهمها الخضوع والمسايرة، أو الثورة، فبعض الأطفال يسايرون ما هو قائم في المدرسة، فيؤدي ما هو مطلوب منه، ويتمثل دوره جيداً، ويتحول إلى نموذج مثالي، فهو يحترم السلطة ويرفع راية الخضوع ويتحلى بالصبر، ويكبت رغباته، وهم تلاميذ نظاميون مؤدبون مهذبون، وعلى خلاف ذلك هناك فئات من الأطفال تقابل القهر الخفي للمدرسة بالتمرد والهروب والعنف وهذا ما يدفع بهم إلى دائرة الإخفاق والفشل.

---

[1] عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، 1993، ص 117.

يصف شارلز سيلبرمان، عبر أبحاثه التي أجراها حول وضعية التعليم العام في المدارس الأمريكية، أن هذه المدارس عبر المنهاج الخفي تعمل على توليد الضبط الاجتماعي وتفرض نظاماً من الصمت، ويخيم عليها جو الرهبة والضغط ويحيط بالتعليم فيها جو من التسلط والخوف[1].

16ـ التسلط والقهر

إن السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا تعمل المدرسة ويسعى المجتمع إلى تبني تربية تعتمد القهر وتسعى إلى بناء الإنسان المستلب؟ ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال يمكن القول بداية بأن **المدرسة لا تعمل ولا تعلم إلا ما ثبتت شرعيته الاجتماعية، وهي بالتالي تتبنى الغايات والأهداف والسياسات والمناهج التي ارتضتها السلطات الاجتماعية والسياسية القائمة بعد طول تجريب واختبار**(2). ومن هذا المنطلق يمكن أن نفهم غائية القهر في العمل التربوي بصورة عامة وفي العمل المدرسي بصورة خاصة. فالعنف في إطار هذه الرؤية يستمد غائيته ومشروعيته من عمق الوضعية الاجتماعية السلطوية القائمة، لذا كثيراً ما يتردد على ألسنة المفكرين الثوريين أنه لا يمكن للمدرسة في مجتمع عبودي قائم على القهر أن تكون مدرسة ديمقراطية[3].

إذ ليس للمدرسة من مهمة -على حد تعبير بورديو وباسرون في كتابهما معاودة الإنتاج - " سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد4. وغني عن البيان أن القيمة المحورية للطبقة السائدة - أيا كان شكلها وديدنها- هي قيم العلاقات العمودية بين أصحاب الحول والقوة وبين أهل الضعف والخشية.

---

(1) عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، ص 149.

(2) Dottrens (Robert), La cris de l'éducation et ses remèdes , Delanchaux et Niesté, Paris , 1971.

(3) Regarde: Illiche (Ivan), Une societé sans école, Seuil, Paris, 1971.

(4) Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.), La reproduction,. Minuit, Paris, 970, p246.

فالسلطة هي جوهر القيم الأساسية التي تعمل الطبقات المهيمنة على تسويدها، لأن امتلاك الأدوات والقدرات الخاصة للعملية التربوية، يضمن استمرارية الفعل الثقافي، وإعادة إنتاجه، وهنا يجب القول إن تأثير الفعل التربوي يختلف عن منظومة الفعاليات الاجتماعية الأخرى.

رؤية إجمالية: نحو وعي تربوي بالأدوار الأيديولوجية والطبقية للمدرسة:

حاولنا في هذه الدراسة أن نضع منهجا جديدا للتعريف بالمنهاج الخفي وتحديد أبعاده الفاصلة عن المنهاج الشكلي من جهة وبينه وبين المنهاج الواقعي من جهة أخرى. واستطعنا بذلك تجاوز بعض الاختزالات المنهجية التي تعيد المنهاج الخفي إلى المنهاج الواقعي. ولم نقف في منهجيتنا هذه على تخوم التعريف والوصف بل تجاوزنا ذلك إلى تحليل نقدي عميق لمختلف الوظائف الأيديولوجية والطبقية للمنهاج الخفي.

وقد بينت ملاحظاتنا أن المنهاج الخفي يؤدي دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة، عبر أواليات الإخفاق، وتنمية أحاسيس الدونية والقصور لديهم، وتوليد عملية إخفاقهم المدرسي باستمرار. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن كثيراً مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهرياً بمحتويات الدروس والمقررات (المنهج المعلن) بل يرتبط بعملية ترويض الطالب على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة، واستهلاك التحيزات الاجتماعية والقيمية والأيديولوجية السائدة في المجتمع وفقاً للمنهاج الخفي والمستتر المعتمد. ووفقاً لهذه الرؤية فإن المدرسة وفقاً لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ والطلاب بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم[1]. وهنا لابد من الحذر من المنهاج الخفي بما يغرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع وإضعاف روح الأبداع في نفوس الطلاب، حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع

---

(1) خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس، 1993. (صص 67 -86)، ص 70.

بكل سلبياته واختناقاته لمصلحة النخبة المهيمنة [1]. ومن أجل الكشف عن المناحي الأيديولوجية الخفية الكامنة في أصل المنهاج الخفي، تناول البحث مختلف التعريفات والدراسات الأجنبية والعربية في هذا الميدان، وتأسيساً على نتائج هذه الدراسات تمّ التأسيس لرؤية نقدية تتجاوز حدود المنهج التقليدي في تناول ظاهرة المنهاج الخفي، حيث تم الفصل بين ثلاثية المنهاج الخفي التي تتمثل في المنهاج الرسمي، والمنهاج الواقعي، والمنهاج الخفي، حيث قدّم المنهاج الخفي بوصفه معادلة اجتماعية طبقية، أريد لها أن تكون خفية وذلك من أجل تحقيق أهداف اجتماعية تربوية بعيدة المدى في دائرة المؤسسات التربوية.

ووفقاً لهذا التوجه قامت الدراسة بتحليل نقدي للمنهاج الخفي وفقاً للدراسات النقدية في علم الاجتماع التربوي التي تناولت الأسس الطبقية والأيديولوجية للوظيفة المدرسية في مجتمعات برجوازية. وعبر هذا التحليل النقدي استطاعت الدراسة أن ترسم الحدود الأيديولوجية والطبقية للمنهاج الخفي في المدرسة بوصفه مضموناً مشبعاً بالمعطيات والمضامين الأيديولوجية للطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

لقد مثل بحثنا هذا في مدار المنهاج الخفي محاولة علمية متواضعة للكشف عن مجاهل هذه الظاهرة وأبعادها بمنهجية أردناها أن تكون مغايرة، وحاولنا أن نقدم تصوراً مستجداً عن كيفية منهجية جديدة للكشف عن مستجدات هذه الظاهرة والفصل بين أبعادها المختلفة.

وقد شكلت الدراسات والأبحاث والمقولات والتصورات حول المنهاج الخفي مادتنا العلمية، حيث استطعنا، عبر إخضاعها للدراسة والنقد، أن نكتشف معالم جديدة ومضامين أيديولوجية عميقة الدلالة في تضاريس مفهوم المنهاج الخفي. وبعد التعريف بهذا المنهج وتجلياته المختلفة، جاء التركيز في نهاية الأمر على المضامين الأيديولوجية في سياق نقدي تاريخي للوظيفة التربوية للمدرسة.

---

[1] خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة المرجع السابق، ص 83.

لقد بينت دراستنا في نهاية الأمر أن المنهاج الخفي نتاج متكامل من الفعاليات الوظيفية الغائية التي تحكمها معايير أيديولوجية وطبقية، وقد بينت أيضاً أن المنهاج الخفي ليس مجرد تراكمات تربوية غير محسوبة، كما تقول معظم الدراسات، بل هو تنظيم تربوي بالغ التنظيم والتحديد، إنه بعبارة واحدة منظم للوظيفة الطبقية الأيديولوجية في المدرسة.

وفي ضوء ما قدمناه من حقائق وتحليل في مضامين المنهاج الخفي يلاحظ أن المناهج بمفهومها الشمولي لم تدخل إلى مدارسنا في البلدان العربية وما زال دخولها محدوداً ونادراً إلى حد كبير. والتعليم العربي ينطلق من المقررات لا أكثر من ذلك وذلك يؤدي إلى تجزؤ المعرفة وانشطارها (الحطاب، 1989). وما نريد قوله هنا إن النظام الخفي الذي يعزز سلطة الطبقات والتقسيم الاجتماعي ويولد تربية الانصياع والعبودية والإكراه الذي يتحدث عنه باولو فرايري قائم في نظامنا التربوي ولكنه أشبه "بفيروس" غير معروف من أصحاب الإدارة وأصحاب القرار في الأنظمة التربوية العربية. وما يبدو من أن هذه الأنظمة التربوية العربية مع ذلك تؤدي وظائفها في خدمة التسلط والإكراه والعبودية والتدجين الطبقي والجمود يعود إلى قيمة واحدة مفادها أن فيروس التربية الخفي (تعزيز التسلط) المتوغل في عمق التربية العربية والثقافة العربية عموماً أعد من أجل مجتمعات قائمة على التسلط والتباين، وعلى هذا الأساس تكون هذه الأنظمة فاعلة ومفيدة في نظام طبقي يقوم على التفاوت الطبقي والاجتماعي، حيث تكون فيه قيمة التسلط والإكراه هي القيمة العليا في نظامه التربوي.

فالمناهج التربوية العربية مشبعة بالرموز والمفاهيم والقيم التي تعبر عن حياة الطبقة الاجتماعية التي تسيطر، وهي تمثل سعياً منهجياً منظماً لتدجين الأجيال المتعاقبة من الأطفال، وذلك على صورة القيم والمعايير التي تعبر عن الطبقة الاجتماعية السائدة وتكرس حقوق الطبقة التي تحكم وتسيطر[1]. وعلى هذا

---

(1) سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو/حزيران، 1995، ص206.

الأساس يتمثل الطفل عن طريق هذه المناهج كل ما يتنافى مع أسباب وجوده بوصفه منتمياً إلى الطبقات المقهورة في إطار الحياة الاجتماعية. فمناهج المدرسة لا تعنيه ولا تعبر عن قضاياه بل تكرس فيه خضوعه المقدس لسادة النظام وسدنة القهر، وفي هذا الخضوع المقدس الشامل لرموز التسلط يكمن جوهر الاغتراب ولحمته.

الفصل الرابع

الاصطفاء التربوي أو دور المدرسة في اصطفاء النخبة قراءة في المعادلة الطبقية للتعليم

" قلة من العبيد تفكر في الحرية. أما جمهرتهم فكل يباهي بأن سيده هو الأفضل والأقوى والأغنى " (جون هولت)

مقدمة

ينطوي الفعل التربوي في تكويناته على فيض من الوظائف الخفية والأسرار المغلقة التي تأخذ طابعاً اجتماعياً وسياسياً مركباً في تكويناته معقداً في آليات اشتغاله. فما نعرفه عن المدرسة ووظائفها يرتهن لرؤية مبسطة قوامها أن المدرسة كيان تربوي يجتمع فيه الأطفال والناشئة من أجل التحصيل والتكوين والإعداد للحياة. ويتضمن هذا التصور البسيط بأن المدرسة مؤسسة تربوية تكرس قيم العدالة والتكافؤ والمساواة بين الأطفال دونما تمييز مهما تكن عناصر هذا التمييز الاجتماعي الممكن. تلك هي صورة المدرسة في ظاهر الأمر وتلك هي حقيقة من حقائقها. ولكن الدراسات السوسيولوجية تكشف اليوم عن حقائق خفية ومعقدة في بنية الفعل المدرسي وهذه الحقائق تتناقض مع الصورة المشرقة لمفهوم المدرسة ووظائفها.

فالمدرسة في وظيفتها الاصطفائية تترجم آلية النظام الحياتي لمجتمع قائم على الاصطفاء. وهي بموجب هذه الوظيفة الاصطفائية تتبنى نسقاً من القيم والمعايير الاجتماعية التي تتصل بعملية تقويم التحصيل المعرفي والعلمي والمهني. ويتم هذا التقويم على أساس مناهج يفترض أنها موضوعية، ومثل هذه العملية تقود إلى اصطفاء رواد المدرسة وتصنيفهم في طبقات وفئات مختلفة. فالمدرسة وكالة اجتماعية

رهينة بالأنظمة الاجتماعية التي تهيمن حيث ترتسم وظائفها على مقاييس النظام الاجتماعي القائم. وهذا يعني أن المدرسة لا يمكنها أن تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي يحتضنها، وبالتالي فإن وظائفها لا يمكن في نهاية الأمر أن تتضارب مع الضرورات الوظيفية والاجتماعية للمجتمع التي توجد فيه. وهي غالباً ما تكون على صورة المجتمع الذي يحتضنها. وتأسيساً على ذلك تلعب المدرسة دوراً اصطفائياً في مجتمع يقوم على الاصطفاء وهي تمارس دوراً طبقياً في مجتمع تحركه نوازع الصراع الطبقي.

لقد شكلت المدرسة ودورها الاصطفائي حقلاً عريضاً للدراسات الاجتماعية التي هتكت الأدوار الخفية للمدرسة في تأكيد القيم والممارسات الطبقية في المجتمعات الإنسانية. فالمستقبل الذي تعده المؤسسة المدرسية لأطفال العمال يختلف ويتعارض مع المستقبل الذي تعده لأطفال الصناعيين والتجار في المجتمعات الرأسمالية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من المجتمعات الرأسمالية تقوم المؤسسات التربوية بعمليات إحباط موجّهة ومنظمة ضد أطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة: فمدارس الأحياء الفقيرة تفتقر إلى مختلف شروط الحياة المدرسية التي نجدها في مدارس الأحياء البرجوازية. ويتجلى هذا التباين في مستوى التجهيزات المدرسية وفي مستوى المعلمين بين الأحياء العمالية والأحياء البرجوازية. ومثل هذه المدرسة لا يمكنها أن تجسد مبدأ المدرسة الواحدة للجميع، المدرسة التي تقدم تعليما متكافئا إلى جميع التلاميذ والطلاب.

إن المدرسة تسعى وفقاً لقانونية المجتمع الرأسمالي إلى تحقيق الحد الأدنى من التحصيل الثقافي الذي يسمح به مبدأ تقسيم العمل الحالي، هذا المبدأ الذي أخذ أشكالاً عديدة في العقد الأخير من القرن العشرين المنصرم. ومن أجل تحقيق ذلك، ومهما تكن التصريحات فإن المدرسة تسعى إلى إهمال شريحة واسعة من الأطفال وأن تحدد لهم أنماطا معينة من التعليم المدرسي، وأن ترفض بالتالي تهيئة الوسائل التربوية والمناخ التربوي المناسب.

إن الأيديولوجيا التربوية السائدة تسعى إلى إفقار الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه أطفال الأوساط الشعبية، وهي بالتالي تكرس عندهم كافة أشكال القصور والعجز والإعاقة. إن هؤلاء الأطفال ليسوا معاقين أو قاصرين ولكنهم

محرومون وهناك تباين كبير بين مفهومي الحرمان والإعاقة. إن التعليم المهني بأشكاله المتعددة يكرس ويعد بشكل مسبق لأبناء الطبقة العاملة. إن الطبقة المهيمنة تسعى إلى تقليص الطموح العلمي والمعرفي عند أبناء العمال كما أنها تسعى إلى تقليص درجة الطلب الموجه إلى هذه المعرفة العلمية لدى الفئات الاجتماعية الفقيرة. وهي بالتالي توظف وكالاتها الاجتماعية ومؤسسات الضبط الاجتماعي لتنفيذ هذه الغاية. إن الانتقال من التعليم المهني إلى التعليم العام، أو من المعاهد الجامعية المتوسطة والمهنية إلى الدراسات الجامعية طريق محفوف بالأخطار وشائك بالمصاعب. إن الحراك بين الفروع الدراسية يعتبر شذوذاً في عرف أرباب العمل الفرنسيين: لا يجب على العمال تحصيل المعارف النظرية غير الضرورية، كما أنه لا يجب عليهم التفكير في أمور لا تطلب منهم، وبالتالي فإن اتساع معارفهم أمر يهدد بالخطر. إن أرباب العمل هؤلاء يدركون بدقة خطر اتساع معارف هؤلاء العمال. إن المعرفة العلمية يجب أن تكون من نصيب الخاصة من الناس ليس لأن هذه المعرفة العلمية تمثل أداة فعّالة في السيطرة على الطبيعة والمجتمع بل لأنّها أداتهم في التفوق وضمان هيمنتهم الطبقية.

إن المعرفة العلمية تأخذ صورة ملكية وحيازة، ولا توجد في النظام الرأسمالي السائد أسباب وجيهة تبرر توزيع هذه الملكية العلمية على أطفال العمال الذين يراد لهم أن يكونوا عمال الغد. إن اللاملكية هي عملية متوارثة وحالها في ذلك لا يختلف عن حال الملكية، وبعبارة أخرى، يوجد هناك حرمان تربوي بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة. إن النظام المدرسي القائم يسعى إلى إيجاد شرائح مدرسية على المقياس، مقياس لأجل الأذكياء هؤلاء الذين يجدون صعوبة في متابعة مسيرتهم المدرسية بنجاح، والذين يدفعون نحو مستقبل فني ومهني. إن المدرسة بهذا المعنى نظام قد تم إعداده بشكل مسبق ليقوم بوظيفة دفع العدد الأكبر من الناس للعمل في مصلحة البعض الآخر. إن ذلك النظام يحظى، في نهاية الأمر، ببلورة شرعية ورسمية. إنه يترك للصعوبات والظروف الاجتماعية الصعبة أن تحدد المصير الاجتماعي والمستقبلي لشرائح واسعة جداً من التلاميذ والطلاب، يترك لهذه الصعوبات أن تعمل على إقصاء عدد كبير من التلاميذ والطلاب خارج أسوار المدرسة.

ولا يمكن هنا إهمال الدور الكبير الذي تلعبه الظروف الموضوعية التي تحيط بالأطفال، كالصعوبات التي يعانيها هؤلاء الأطفال على المستوى اللغوي والثقافي. ومع أهمية الظروف الموضوعية خارج إطار المدرسة فإنه لا بد من الإشارة إلى وجود هامش كبير من الاستقلالية في داخل النظام التربوي. وبالتالي فإن الدلالة على ذلك تكمن في ملكية المعلمين للمعرفة العلمية وفي توافر إمكانياتهم على المستوى التربوي.

فمنذ اللحظات الأولى لدخولهم إلى المدرسة يخضع الأطفال إلى تأثير عملية اللامدرسية، واللامدرسية Déscolarisation منظومة من العمليات التربوية - النفسية التي تدفع الطفل إلى رفض كل ما هو مدرسي وتضعه في **مواجهة عدوانية مع المدرسة بمختلف رموزها وتجلياتها. وتعتمد اللامدرسية هذه على نسق من عمليات التبخيس وما نعنيه بالتبخيس هو جملة الآواليات التي تدفع شخصاً ما إلى التقويم السلبي لإمكانياته واستعداداته النفسية والعقلية**[1].

لقد أدرك دوركهايم برؤيته المنهجية الرصينة أن المدرسة تؤدي وظيفتين متعارضتين جوهرياً متكاملتين وظيفياً، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس بين منتسبيها في المراحل التعليمية الأولى من جهة، وفي المقابل تعمل على توليد التباين والاختلاف بينهم في المراحل العليا والجامعية من جهة أخرى. فالوظيفة الأولى تهدف إلى تحقيق التجانس الفكري والأيديولوجي المشترك بين أفراد المجتمع لتحقيق وحدة المجتمع وتكامله. أما الوظيفة الثانية فهي وظيفة اصطفائية تعمل على توليد التنوع والاختلاف والتباين وتكريس هذا التباين بين روادها لاعتبارات طبقية وأيديولوجية تستجيب لوظائف اجتماعية مختلفة ناجمة عن تقسيم العمل الاجتماعي وتنوع سلم الطبقات الاجتماعية بدءاً من هذه التي تهيمن إلى هذه التي تخضع للهيمنة [2].

---

[1] Regardez: Illich (Ivan), Une Société sans école, Paris, Seuil, 1971.

[2] **Regardez**: Durkheim (Émile), L'Éducation morale, Paris, Presses universitaires de France, réed. 1992 ,

تملي المدرسة على منتسبيها نوعاً من التجانس الثقافي الكبير في مستوى المعايير والقيم والاتجاهات، ولكنها مع ذلك كله فهي تمارس دوراً اصطفائياً أي أنها تميز بين أعضائها على أساس الطبقة والجنس والعمر والانتماء ومستوى الدخل ومستوى الذكاء. ففي الوقت الذي تقوم فيه المدرسة بتحقيق التجانس الثقافي بين هؤلاء الذين ينتمون إليها، تعمل من جهة أخرى على التمييز والاصطفاء في صفوفهم، وهي تؤدي هذه الوظيفة المزدوجة بوصفها وسطاً أخلاقياً منظماً بحسب تعبير دوركهايم..

إن إحدى الوظائف الأساسية للمدرسة هي إنتاج النظام الاجتماعي، أو على الأقل المساهمة مع المؤسسات الأخرى في إيجاده. وهي تفترض بأن الفرد هو في الوقت نفسه سلبي وقابل للتشكيل بسهولة، وبالتالي يمكن للمدرسة انطلاقاً من هذه الرؤية أن تكيف روادها بالشكل الذي يريده المجتمع.

فالمدرسة تترجم آلية عمل وحياة المجتمع بصورة واقعية، وهي عندما تؤكد على الجانب الفردي والهوية الفردية في حياة الناس تمارس وظيفة الاصطفاء الاجتماعي والتربوي، ولكنها عندما تعمل على طبع الأفراد بنظام أخلاقي واحد فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس.

تمارس المدرسة وظيفتها الاصطفائية عندما تترجم آلية النظام الحياتي لمجتمع قائم على الاصطفاء، والذي يعبر عن جملة من الظواهر والوقائع والإجراءات العملية المؤثرة في تحصيل الكفاءات العلمية أو الأدبية. فالمدرسة تتبنى نسقاً من القيم والمعايير الاجتماعية التي تتصل بعملية تقويم التحصيل المعرفي والعلمي والمهني. ويتم هذا التقويم على أساس مناهج يفترض أنها موضوعية، ومثل هذه العملية تقود إلى تصنيف رواد المدرسة في طبقات وفئات مختلفة. والمدرسة بذلك تعطي الأهمية للتباين في الكفاءات المعرفية والعلمية الحاصلة على أساس جملة المعايير الثقافية والنفسية والاجتماعية: كالعمر والجنس والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ.

ويلاحظ في هذا السياق أن المدرسة تمارس دوراً في المراحل الأولى الابتدائية والإعدادية يختلف في الدرجة والنوعية عن هذا الدور الذي تمارسه في المراحل العليا من التعليم. فالدور الأساسي الذي تمارسه المدرسة في المراحل الأولى هو دور

وحدوي يؤكد أهمية التجانس بالدرجة الأولى، وهذا يعني تحقيق التجانس الثقافي والاجتماعي والأخلاقي بين روادها، وهذا بالطبع يعبر عن حاجة المجتمع الملحة إلى تحقيق مثل هذه الوحدة الثقافية كضرورة اجتماعية.

أما الدور الأساسي للمدرسة في المراحل العليا فإنه يتمحور حول وظيفة الاصطفاء والتقسيم الاجتماعي. ففي هذه المرحلة تمارس المدرسة دوراً كبيراً في تعزيز الموقف الطبقي في مجال الحياة الاجتماعية حيث تمارس المدرسة بصورة منظمة نسقاً من المعايير التي تؤدي في نهاية الأمر إلى عملية فرز حقيقية بين التلاميذ والطلاب. وهذا يعني أنه كلّما اتجهنا نحو المراحل الأولى للتعليم تكاثف دور المدرسة في التأكيد على تحقيق التجانس، وعلى خلاف ذلك كلما اتجهنا صعوداً في السلم التعليمي يتعاظم الدور الاصطفائي للحياة المدرسية.

فالنظام المدرسي لم يوجد، على حد تعبير جاك هالاك Jacques Hallak " من أجل تلبية احتياجات المجتمع إلى اليد العاملة فحسب وإنما من أجل تطبيع أطفال المدارس وإعدادهم لقبول النظام السياسي والاقتصادي القائم على أسس اللامساواة الاجتماعية"[1]. فالنظام المدرسي القائم قد أصبح بديلاً للكنيسة في تعزيزه الأنظمة الاجتماعية القائمة. إن المدرسة، وفقاً لمنظور هالاك، تقوم بدور مزدوج فهي تقوم بتلبية احتياجات النظام الرأسمالي لليد العاملة من جهة، وإضفاء الشرعية على البنية الطبقية من جهة أخرى: إن الرأسماليين يرون في اتساع النظام التعليمي امتداداً لسلطتهم ونفوذهم[2].

وفي عمله الشهير: معاودة الإنتاج La reproduction يرى بورديو Bourdieu " أن بنية النظام المدرسي ووظيفته تعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقاً لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي" [3]. وليس للمدرسة من مهمة " سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة

---

[1] Hallak (J.), A qui profite l'école? P.U.F, Paris, 1974, P 88.

[2] Hallak (J.),.), A qui profite l'école? Mẹme source, p120.

[3] Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.), La reproduction, Paris.Minuit,1970, P 192.

الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد"[1].

فالمدرسة، كما تبين الدراسات الجارية لا تمثل، في أي حال من الأحوال ذلك المكان الذي تتحقق فيه الديمقراطية التربوية، وذلك بحكم بنيتها الطبقية ووظائفها الأيديولوجية. وإذا كانت المدرسة تخضع الأطفال حقاً لمعايير واحدة وقوانين واحدة فإن الأطفال من حيث المبدأ يتباينون في قدراتهم الأولية، أي قبل الدخول إلى معترك الحياة المدرسية، على خوض التجربة المدرسية والنجاح فيها.

وإذا كانت المدرسة تسعى إلى تحقيق التجانس الثقافي في إطار المجتمع فإنها، كما يبين دوركهايم، تسعى إلى تحقيق التباين، في مرحلة لاحقة، وخاصة في مراحل التعليم العليا.وتتجسد اللامساواة التربوية في أبعاد مختلفة أبرزها: تسرب عدد كبير من التلاميذ خارج النظام المدرسي، وإخفاق عدد آخر، وتوجه التلاميذ والطلاب نحو فروع علمية ودراسية متباينة الأهمية على المستوى الاجتماعي.

لقد بدأت سهام النقد توجه إلى المدرسة من كل حدب وصوب بوصفها جهازاً أيديولوجيا يسعى إلى تكريس التفاوت بين التلاميذ وفقاً لمعايير الانتماء الاجتماعي والطبقي السائد في المجتمع. فالمدرسة على حد تعبير بورديو Bourdieu " تترجم اللامساواة الاجتماعية إلى صيغتها المدرسية عبر صيرورة من العمليات والأوليات المختلفة "[2]. وهي في عرف بودلوBoudelot أداة في خدمة البرجوازية تعمل على دفع أطفال العمال إلى الإخفاق واتخاذ مواقعهم في مراكز الاستغلال الاجتماعي، وهي بالإضافة إلى ذلك كله تسهم في معاودة إنتاج العلاقات البرجوازية القائمة[3].

---

(1) Bourdieu(P.) et (J. C.) Passeron, La reproduction, Même source, p246.

(2) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F, Paris, 1982,112.

(3) Voire: Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Ouvrage cité.

ولا يقف المفكر الأمريكي إليتش عند حدود اتهام المدرسة بل يدعو إلى إلغائها لأنها أداة تسعى إلى تكريس التباين بين الناس اللامساواة بين الأطفال. وفي هذا السياق يقول إليتش«إن المدرسة الواحدة من أجل الجميع مجرد وهم خالص»[1]

1ـ عمليات الاصطفاء وعوامله

في صلب عملية الاصطفاء المدرسي تجري عمليات اجتماعية وثقافية بالغة الصعوبة والتعقيد، وتوجد في أصل هذه العمليات الاصطفائية منظومة متكاملة من المتغيرات، التي ترسم في إطار جدلها وتكاملها طابع واتجاه ومضمون الاصطفاء الذي يتم في قلب المؤسسات المدرسية والتعليمية.

ويأخذ الاصطفاء المدرسي غالباً طابع النجاح والرسوب والترك والتخلي والتوزع في الاختصاصات المدرسية. وكل صورة من هذه الصور الاصطفائية تأتي تحت تأثير مظلة من العوامل والمتغيرات التي تتدرج في أهميتها وتتنوع في طبيعتها لترسم الصورة الكلية لحركة الاصطفاء التعليمي واتجاهاته.

ويشكل الأصل الاجتماعي بمتغيراته الأساسية منطلق الاصطفاء الاجتماعي في المدرسة. ويضاف إلى ذلك العامل الفردي الذي يعد أيضاً من العوامل المثيرة للجدل، والتي تلعب دوراً قد لا يقل أهمية عن العوامل الاجتماعية في تحديد مستقبل الطلاب وحياتهم المدرسية والمهنية لنتحدث الآن عن الأصل الاجتماعي ودوره في عمليات النجاح والإخفاق المدرسيين[2].

2ـ الأصل الاجتماعي

تؤكد الأبحاث الميدانية والأمبيريقية الجارية، التي تتناول مسألة الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي، وجود علاقة ترابط قوية وإيجابية بين النجاح

---

(1) Illiche (Ivan), Une société sans école, cité. P.26.

(2) Boudon (Raymond), L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Hachette, 1985.

المدرسـي والأصل الاجتماعي للتلاميذ، ويلاحظ في مسار هذه النتائج، أنه كلما تم التدرج في المستوى الاجتماعي للأطفال، ازدادت تصاعدياً احتمالات نجاحهم المدرسي.

وفي هذا الصدد يشير كولمان Colman في أعماله حول مسألة تكافؤ الفرض التعليمية، بأن الأصل الاجتماعي هو الوحيد الذي يظهر تأثيره بوضوح في مستوى النجاح المدرسي. وإنه لمن الصعوبة بمكان استخلاص نتائج قطعية وواضحة فيما يتعلق بتأثير العوامل الاجتماعية والمدرسية الأخرى، حيث تبدي نتائج الأبحاث في هذا الخصوص نوعاً من التذبذب الكبير الذي يقفز أمام العيون بين دراسة وأخرى.

و تشير الدراسات الجارية في ميدان اللامساواة المدرسية إلى تدخل منظومة من العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية في موازنة تحقق العدالة التربوية، ومن أهم النتائج التي تطرحها هذه الدارسات يمكن أن نسجل المحاور التالية :

1 - غالباً ما يكون النجاح والتفوق المدرسيان من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة. وعلى خلاف ذلك، غالباً، ما يكون التسرب والإخفاق في المدرسة من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة.

2 - يلعب مستوى دخل الأب وثقافته دوراً كبيراً في تحديد مستوى نجاح التلاميذ في المدرسة.

3 - يلعب الأصل الاجتماعي للأب دوراً متزايداً في كافة عمليات ومراحل التحصيل المدرسي.

4 - تمارس مجموعة من المتغيرات الاجتماعية دوراً كبيراً على مستوى تحصيل الأطفال مثل: حجم الأسرة، ودرجة تماسكها، ومستوى لغة الأسرة وطابعها، ومكان السكن الخ..

ويتم في المستوى السوسيولوجي، تحديد الأصل الاجتماعي للأطفال، بعدد من المتغيرات مثل: مهنة الأبوين، ومستواهما الثقافي والعلمي، ومستوى دخلهما. وتقاس درجة النجاح المدرسي بمعدلات النجاح في امتحانات الشهادات المدرسية، أو من خلال الدرجات التي ينالها الطالب في عملية الانتقال من صف لآخر، أو

بمدى الفترة الزمنية التي يتم فيها للطالب اجتياز المراحل الدراسية، أو بعدد مرات الرسوب خلال تحصيله العلمي.

هذا وتبين الدراسات والأبحاث الاجتماعية الجارية حول تكافؤ الفرص التعليمية أن الأصل الاجتماعي للأطفال يلعب دوراً كبيراً في مستوى نجاحهم المدرسي. فأطفال الكوادر العليا (محامون، قضاة، أطباء، مهندسون، مديرون، أساتذة) يسجلون نجاحاً مدرسياً مرتفعاً جداً بالقياس إلى أطفال الفلاحين والعمال الذين يخفقون غالباً في الوصول إلى المراحل العليا للتعليم. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن النجاح المدرسي الذي نعنيه هو نسبة النجاح المتوسط لأطفال فئة اجتماعية محددة. وفي هذا السياق يمكن القول بأن أبناء الفئة الأولى يحوزون على نجاح أفضل قياساً إلى المجموعات الأخرى.

ولا بد من الإشارة إلى تحذير قوامه أنه لا يجب أن نقارن بين حالات فردية لنجاح أطفال ينتمون إلى هذه الفئة أو تلك من أجل الوصول إلى نتيجة ما، أو الطعن في النتيجة العلمية التي تقرها الدراسات. وغني عن البيان أن الواقع يبين وجود حالات لا حصر لها يكون فيها نجاح أطفال من الفئات غير الميسورة أفضل من نجاح أطفال الفئات الاجتماعية العليا أي المحظوظة اجتماعياً. وغني عن البيان أيضاً أن عدد العباقرة والمفكرين الكبار الذين ولدوا في بيئات اجتماعية فقيرة قد يكون أكبر من عددهم في البيئات الاجتماعية الميسورة. وهنا نذكر بأن الأبحاث تأخذ بالمعايير الإحصائية ذات الطابع الممثل أو الجمعي. حيث تتم المقارنة كما ذكرنا منذ قليل بين متوسط نسب النجاح للفئات الاجتماعية المهنية. كأن نقول على سبيل المثال وليس الحصر: إن نسب نجاح أبناء الأطباء أو المهندسين تصل إلى 70٪ وهذا يعني أنه من كل مئة طالب ينتمون إلى آباء يمارسون مهنة الطب أو الهندسة ينجح منهم 70 طالباً في الامتحان. وقد لا تصل هذه النسبة إلى 30٪ عند أبناء العمال.

ويتحدد الانتماء الاجتماعي للأطفال والناشئة بعدد كبير من المتغيرات والعوامل مثل: المستوى الثقافي للأبوين وعملهما، حجم الأسرة، مكان إقامتها، دخل الأسرة، القطاع الذي يعمل فيه الأبوان... الخ.

وتقتضي المنهجية العلمية عند دراسة العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي ألا نأخذ هذه العلاقة بصورة أحادية الاتجاه، وهذا يعني أنه يجب أن تؤخذ

هذه العلاقة في إطار نسق من المتغيرات الاجتماعية والفردية الأخرى المتدخلة، والتي يمكنها أن تلعب دوراً في تحديد مستوى النجاح المدرسي؛ وبعبارة أخرى يجب التأكد من أن علاقة الترابط القائمة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي هي علاقة حقيقية وليست علاقة ترابط وهمية أو خادعة. وهذا يجنب الباحث إطلاق تعميمات علمية خاطئة.

إذ يجري أحياناً تفسير العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي بصورة أحادية الاتجاه مع أن هذه العلاقة قد تتحدد بوجود علاقة بين هذين العاملين مع عامل ثالث لم يؤخذ بعين الاعتبار في الدراسة. ولنفترض بأن الانتماء الاجتماعي والنجاح المدرسي يفسران عامل الوراثة. ومن جديد هنا يجري التأكيد على أهمية العلاقة الدائرية المتعددة الاتجاهات في دراسة العلاقة بين الأصل الاجتماعي والسيرة المدرسية للأطفال رواد المدرسة.

في جدل العلاقة بين المتغيرات الأساسية الحاكمة لعملية النجاح المدرسي يمكن التمييز من حيث المبدأ بين العوامل الاجتماعية والعوامل المدرسية ويمكن دراسة طبيعة هذه العلاقة التي تقوم بين مجموعتي العوامل المشار إليها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا لماذا تلعب العوامل المدرسية دوراً أكثر أهمية أحياناً من العوامل الاجتماعية في عملية الاصطفاء المدرسي؟ إن متابعة الدراسة في الفروع العلمية والمؤسسات التعليمية الأكثر حظوة وأهمية تخضع إلى عملية اصطفاء قاسية جداً. وهذه التصفية تتم وفقاً لمستوى النجاح المدرسي السابق وبعض العوامل غير المدرسية كالأصل الاجتماعي. وهنا يشار إلى نوع آخر من العمليات الاصطفائية التي تتنوع وفقاً للحالات المختلفة التي يتم فيها الاصطفاء المدرسي. فهناك نسق من عمليات الاصطفاء التي يختلف بعضها عن بعض مثل: الاصطفاء الذاتي، والاصطفاء المركز، والاصطفاء الطبيعي... الخ. فالنظام التعليمي يتضمن معايير اصطفائية مضمرة أو صريحة ويترتب على ذلك أنه كلما كانت الشبكات المدرسية والفروع العلمية واضحة المعالم كلما كانت المعايير الاصطفائية للنظام التعليمي واضحة، وهذا يكون لصالح التلاميذ الذين يتحدّرون من أصول اجتماعية فقيرة.

في الحقيقة نجد بأن المعرفة الجيدة لمبادئ العمل في النظام المدرسي ومعاييره تعطي للأفراد إمكانية الربط العقلاني بين الوسائل والغايات المرغوبة، ويتم هذا الربط عبر وضع إستراتيجية واضحة للمتابعة في المدرسة وفقاً لمبدأ المجازفات والنفقات والفوائد. فعندما تكون قوانين الحياة المدرسية، والعلاقة السببية بين الوسائل والغايات غير واضحة فإن ذلك يؤدي إلى المجازفة والمغامرة.

ولا بد من الإشارة في هذا الخصوص أيضاً إلى وجود عوامل أخرى، غير مدرسية أو اجتماعية، تؤثر في مستوى النجاح المدرسي: كالعمر، والجنس ومكان الإقامة، والتركيب الاجتماعي للوسط المدرسي، وهي عوامل ترتبط مع العوامل الثلاثة الرئيسية والمشار إليها سابقاً.

3ـ الاصطفاء الذاتي Autosélection

يشير مفهوم الاصطفاء الذاتي إلى قرار يتخذه الطالب أو أسرته، أو كلاهما معاً، بالتخلي عن متابعة التحصيل المدرسي نهائياً، أو العدول عن الدراسة في فرع علمي معين والانتقال إلى فرع علمي آخر. وغالباً ما يستند مثل هذا القرار إلى متغيرات مدرسية واجتماعية مختلفة. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى الاصطفاء المكثف Sursélection الذي ينبه على درجة عالية من المعاناة الاصطفائية العالية التي تواجهها مجموعة اجتماعية مدرسية (مثل أطفال العمال أو الفلاحين) حيث تخضع المدرسة روادها ومنتسبوها لعمليات اصطفائية تكون شديدة الوقع على بعض أبناء الفئات الاجتماعية التي تعيش وضعية اجتماعية صعبة[1].

وتوجد مجموعة من الآليات التي تحدد معالم الاصطفاء الذاتي أبرزها:

- قلما يتجه أطفال الفئات الاجتماعية للتسجيل في الفروع العلمية الهامة بالمقارنة مع أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة.
- يترك أبناء الفئات الاجتماعية المتواضعة (فلاحون وعمال) المدرسة مبكراً قياساً إلى أبناء الفئات الأخرى.

---

[1] Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude), Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éd. de Minuit, 1966.

- عندما يكون الأطفال المنتسبون إلى المدرسة في عمر واحد ومستوى نجاح مدرسي واحد يلاحظ أن أطفال الفئات الاجتماعية المتواضعة يواظبون بدرجة أقل في متابعة دراساتهم في المراحل العليا.
- تبين الدراسات والأبحاث التي أجراها المعهد القومي للدراسات أو الأبحاث في فرنسا و لاسيما الأعمال التي قام بها جيرار وكليرك نتائج بالغة الأهمية في هذا المستوى ومنها هذه النتيجة العيانية :

إن طفلاً صغير السن (عمر مثالي) بسيرة مدرسية ممتازة (نجاح مدرسي ممتاز) سيكون له فرص أقل بثلاث مرات للتسجيل في المراحل الجامعية إذا كان هذا الطفل يتحدّر من وسط عمالي. وبعبارة أخرى، يكون للأطفال من الوسط الاجتماعي الجيد ثلاثة فرص إضافية للتسجيل في الجامعة بالمقارنة مع أطفال من وسط عمالي وبافتراض تكافؤ الشروط والمتغيرات الأخرى بين الأطفال جميعاً.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى وجود نظريتين تحاولان أن تشرحا الاصطفاء الذاتي للأطفال بناء على ما يسمى بالحدس الداخلي اللاشعوري لإمكانيات النجاح والإخفاق الدراسي في المستقبل.

ويعد المفكر الفرنسي المعروف بيير بورديو Bourdieu أحد كبار الممثلين لهذه النظرية[1]. فالتلميذ أو الطالب قد يقول لنفسه عندما يفكر في متابعة تحصيله العلمي وفق مونولوج داخلي: إنني أعرف جيداً الصعوبات التي تعترض طريقي وأمثالي عندما أريد أن أتابع تحصيلي العلمي في هذا الفرع أو في هذا المستوى، نعم ما سيحدث أن المدرسة بقوانينها وصرامتها ستستبعدني كلياً من الدراسة مستقبلاً، نعم سأخفق وسأفشل ولن أستطيع المتابعة، فلماذا إذن أجازف وأغامر بالوقت والجهد؟ أليس من الأفضل لي أن أبحث عن فرع آخر؟ أو عن شيء آخر؟

ويجيب الشخص المعني نفسه بصورة حدسية عن هذه الأسئلة المرّة تحت مظلة الظروف الصعبة التي يعانيها، وبتأثير الضوابط التي خبرها جيداً في وسطه

---

(1) Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude), Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éd. de Minuit, 1966

الاجتماعي، وعبر القوانين الحاكمة لطبيعة الحياة الاجتماعية والمدرسية التي تسود وسطه الاجتماعي، وبالطبع وانطلاقاً من هذا الحوار الصامت اللاشعوري أحياناً، الغامض في أحيان كثيرة، والذي يأخذ طابعاً حدسياً في كل الأحوال، يستجيب الطفل التلميذ الطالب لإرادة سلبية تدفعه إلى التخلي والترك المدرسي بعيداً عن أجواء المغامرة والمجازفة.

وعلى خلاف النظرية الحدسية هذه تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محاكمات عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي بيير بودون Pirerres Boudons من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. فالتلميذ يقرر هنا بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. ومن ثمّ يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار. وهنا يبدو أن اتخاذ القرار بالتخلي أو الترك يعتمد على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، وغني عن البيان أن مثل هذا القرار يتباين اتجاهه ودرجته ومدى موضوعيته بتباين عوامل ومتغيرات عديدة أبرزها عامل المرحلة المدرسية التي يتخذ فيها ولها القرار.

4ـ الاصطفاء الاجتماعي ومسؤولية المجتمع

يؤكد دوركهايم E.Durkheim.مؤسس علم الاجتماع التربوي في كتابه التربية والمجتمع Sociologie et Education على الهوية الاجتماعية للمؤسسات التربوية. يقول في معرض ذلك إن «الأنظمة التربوية ترتبط ارتباطاً عميقاً بالأنظمة الاجتماعية»[1]. وهو بذلك ينطلق من مقولته الشهيرة التي ينظر من خلالها إلى التربية بوصفها «ظاهرة اجتماعية في بنيتها وفي وظيفتها»[2]. وفي موضع آخر يقول

---

[1]Durkhein (E.), Education et sociologie, Paris,. U.F.(1966),(P.86)

[2]Durkhein (E.), Education et sociologie , même source:,P.87

دوركهايم إن التربية« هي قبل كل شيء الوسيلة التي يعتمدها المجتمع في تجديده المستمر لشروط وجوده الخاصة»[1].

لقد كان لآراء دوركهايم، في تحديد طبيعة الصلة بين الظاهرة التربوية والظاهرة الاجتماعية، أثر كبير في ولادة اتجاه فكري آخر يرى أن«المدرسة ليست مسؤولة عن اللامساواة الاجتماعية والتربوية وهي غير قادرة على التأثير في هذه المسألة أو تغييرها"[2]. وفي سياق ذلك الاتجاه الفكري يرى كريستوفير جينكيس Christopher Jenkis أن قدرة المدرسة على المساهمة في تحقيق المساواة مرهون إلى حد كبير بتغير عميق في البنى الاقتصادية والسياسية القائمة. وتجد آراء كريستوفي تعزيزاً لها في فلسفة المفكر الفرنسي جورج سنيدر Snyders George الذي يرى أن "اللامساواة الاجتماعية مصدر لكافة أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية" [3]. وهو ينطلق في مقولته هذه من الأطروحة الماركسية المعروفة التي ترى " أن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن أن تكون إلا مدرسة طبقية"[4].

ويميل سنيدر إلى الاعتقاد باستحالة وجود المدرسة اللاسياسية التي لا ترتبط بمصالح طبقة اجتماعية والتي تكرس لخدمة جميع الفئات الاجتماعية دون استثناء، والتي تسعى إلى تحقيق مبدأ الازدهار والتكامل في شخص الأطفال دون تميز، هذه المدرسة ليست في نهاية الأمر سوى أكذوبة برجوازية هدفها خداع الجماهير»[5].

ونجد صدى مثل هذه المقولة عند هيتان رايمون Raymon Huitin في كتابه « فرص للجميع Des chances pour tous حيث يميل إلى الدقة الأمبيريقية في

---

[1] Durkhein (E.), Education et sociologie , même source, P.82.

[2] Christophy (J.) et Mary J.B., School and inquility saturday Revît et Washington post,17 avril (1972),In Gras (A.), Sociologie de l'éducation: Textes fondamentaux, Paris, Larousse,(1974),(p.311).

[3] Voir: Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid.

[4] Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid., p 29

[5] Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid., p 30-31.

تحليل العلاقة بين وظيفة المدرسة الاصطفائية والبنية الطبقية للمجتمع. وفي معرض ذلك يشير هيتان إلى أن وظيفة المدرسة الاصطفائية تفرض على المؤسسة المدرسية وفقاً لمعايير الطبقة السائدة في المجتمع وهي بذلك تستبعد الأطفال الذين يخفقون في سيرتهم المدرسية وتعزيز مسيرة هؤلاء الذين يسجلون سيرة مدرسية ناجحة، وذلك كله وفقاً لمعايير اجتماعية محددة بشكل مسبق[1].

لقد كان لذلك التباين، في وجهات النظر حول دور كل من المدرسة والمجتمع في تكريس اللامساواة الاجتماعية والتربوية، أن يغني المضمون العلمي لجدل العلاقة بين التربية والحياة الاجتماعية على مستوى البنية والوظيفة. وبعبارة أخرى تكمن القيمة العلمية لتباين هذه الاتجاهات الفكرية في إعطاء صورة كلية متكاملة لطبيعة العلاقة بين النسق التربوي في مختلف مؤسساته التربوية وإطار الحياة الاجتماعية في جوانبها السياسية والاقتصادية المتعددة. ويعود هذا التعارض بين الاتجاهات الفكرية إلى نوع من الغنى في مناهج البحث المستخدمة وإلى نوع من تباين الحالات المدروسة، أو إلى نوع من التناقض في الخلفيات الثقافية الأيديولوجية للباحثين والمفكرين. ورغم ذلك كله نستطيع أن نلاحظ سمات من التجانس والوحدة في إطار ذلك التنوع الفكري الكبير، وهنا تكمن الأهمية العلمية للجدل الدائر حول مسألة اللامساواة الاجتماعية.

وحين يتسنى لنا أن ننطلق من إطار الوحدة والتجانس بين هذه الاتجاهات، يمكن لنا أن نحدد بعض المحاور المشتركة لذلك التنوع الفكري. وفي هذا السياق يبدو لنا ضرورياً أن نبرز بعض النقاط المشتركة التي تمثل حصادنا الفكري لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع:

- المدرسة لا تمثل عالماً منفصلاً عن الحياة الاجتماعية، وهي في كافة أحوالها مؤسسة اجتماعية تخضع لجدل العلاقات القائمة بين المؤسسات الاجتماعية.

---

[1] Huitin (R.), Des chances pour tous, Genève, 1979, P 30.

- وإذا كانت وظيفة وبنية المؤسسة المدرسية، مرهونة بالشروط الاجتماعية القائمة، فإن ذلك لا يتعارض مع هامش من الاستقلال النسبي الذي تتمتع به هذه المؤسسة التربوية، ويبقى مثل ذلك مرهوناً بمستوى وعي العاملين في الحقل التربوي وطبيعة انتماءاتهم الاجتماعية وخلفياتهم الثقافية.

- هذا ويمكن للمدرسة أن تلعب أدواراً متعددة ومتباينة، فهي قادرة على تكريس اللامساواة الاجتماعية التربوية كما يمكن لها أن تسهم في تقليص اللامساواة الاجتماعية والحد منها وذلك مرهون بجملة من الظروف الاجتماعية والسياسية القائمة.

5- تفسير الاصطفاء المدرسي

هناك مجموعتان من النظريات التي تحاول تفسير طبيعة النجاح المدرسي وقضايا تكافؤ الفرص التعليمية. هناك النظريات الحتمية Déterminisme: كل من بازيل برنشاين Bernstein وبيير بورديو Bourdieu اللذين يؤكّدان الأهمية القصوى لتاريخ الفرد وماضيه في تحديد مصيره المدرسي والتعليمي. كما أنهما يؤكّدان أهمية ظروف الحياة الطبقية والاجتماعية في تحديد مستقبل الأطفال في المستويات المهنية والمدرسية أيضاً[1].

وتأخذ المجموعة النظرية الثانية بعين الاعتبار أهمية الفرد ودوره في صنع المصير. ويطلق على أصحاب هذه النظرية "الفردانيون" Individualistes الذين يرفضون حتمية الظروف الاجتماعية ويعتقدون بأن الأفراد قادرون على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيساً على مبادراتهم وفعالياتهم الاجتماعية. ومن أهم الاتجاهات الأساسية لهذه النظريات يمكن الإشارة إلى مدرسة المفكر الفرنسي Boudon الذي لطالما يركز في دراساته وأبحاثه على أهمية العوامل المستقبلية في

---

(1) Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude), La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

تحديد مصير الفرد ومستقبله[1]. فإذا كان الماضي عند الحتميين هو الذي يحدد ملامح المستقبل فإن المستقبل عينه هو الذي يرسم المصير عند الأفراد وفقاً لأنصار النظرية الفردية. ومن هذا المنطلق يوجه الفردانيون انتقاداتهم الشديدة إلى الثقافويين الذين يعتقدون بأن هدف الاصطفاء هو إعادة إنتاج البنى الاجتماعية القائمة وبأن المدرسة قادرة على فرض قوانينها على الأفراد.

ومع أهمية هذه الرؤى ورصانتها وقدرتها على تقديم التفسيرات المناسبة لقضايا المدرسة فإنها لن تستطيع أن تفسر لنا التغيرات الجارية في إطار الزمن والتي تتعلق باللامساواة المدرسية للأفراد والذين ينتمون إلى فئات اجتماعية مختلفة. إن نظرية الفردانيين تعكس اهتمامات الفرد الواحد واهتمامات الفرد الواحد ولا يمكنها أن تنفصل عن عائلته والظروف التي تحيط به. إن العوامل الفردية وبدون شك تلعب دوراً أساسياً ولكن تأثيرها يتميز بالقوة في المرحلة الأولى من سنوات الدراسة أكثر من المراحل اللاحقة. وعلى خلاف وضعية الفرد تكون الفئات الاجتماعية هي على الأغلب من طبيعة اقتصادية فإنه كلما كان الوضع الاجتماعي للأسرة أكثر يسراً كانت احتمالات نجاح الفرد مرتفعة من أجل الوصول إلى مركز اجتماعي أو مدرسي مرتفع. إن الإخفاق غالباً ما يكون من شأن الأطفال الذين ينتمون إلى واقع اجتماعي أكثر تواضعاً.

إن علم اجتماع المؤسسات الصغرى (الميكروسوسيولوجي Microsociologie) يتناول المؤسسة المدرسية كمجتمع مستقل عن إطاره الاجتماعي العام، ولا يخلو ذلك من الأهمية العلمية والمنهجية لتحليل الظواهر التربوية التي تتم في إطار المؤسسة المدرسية. وفي هذا المستوى من الدراسات السوسيولوجية المصغرة يذهب بعض الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي إلى المبالغة في اتهام المدرسة وفي تحميلها مسؤولية اللامساواة التربوية وفقاً لعمليات وفعاليات تربوية من شأنها تكريس التفاوت والتباين بين أطفال المدارس وروادها.

---

[1] Boudon (Raymond), L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Hachette, 1985.

وعلى خلاف ذلك يميل بعض علماء الاجتماع في دراستهم السوسيولوجية التي تتميز بالشمولية (المايكروسوسيولوجي Macrosociologie) إلى تجاهل ما يحدث في إطار المدرسة من عمليات تربوية وممارسات التي من شأنها تكريس التفاوت التربوي، ويذهبون إلى التأكيد على الدور الحاسم لشروط الحياة الاجتماعية غير المدرسية في إنتاج ظاهرة اللامساواة التربوية.

وما بين دور المدرسة ودور المجتمع، وما بين مسؤولية المدرسة مسؤولية المجتمع، في تكريس أو تقليص اللامساواة التربوية، تدور المجادلات الفكرية بين فريقين من الباحثين. وبين هذين الاتجاهين،

يبرز اتجاه آخر يتميز بالاعتدال ويأخذ مكاناً وسطاً بين التيارين السابقين، إذ يرى أصحاب الاتجاه المعتدل أن اللامساواة التربوية هي مسؤولية المدرسة والمجتمع في آن واحد، وأن لكل دوره، ولكل منهما أهميته في إنتاج اللامساواة التربوية بين الناشئة.

6ـ الاصطفاء والحراك الاجتماعي

إن مسألة تكافؤ الفرص المدرسية تندرج في الإطار العام لمسألة المساواة. إن السياسات الاجتماعية تتجه في أغلب البلدان نحو إيجاد حل لمسألة اللامساواة المدرسية بين المواطنين وذلك عبر إعداد وسائط مدرسية متعددة، مثل برامج المساعدات الاجتماعية، ودروس التقوية والبرامج الإعلامية الممكنة.

في المدن اليونانية وفي روما القديمة وفي المجتمعات ما قبل الصناعية، حيث تكون التربية مهمة من مهمات الأسرة يبدو الحديث عن التكافؤ في الفرص بين الأطفال دون معنى. ولكن هذه المسألة تختلف في إطار أنظمة اجتماعية لم تعد فيها الأسرة تشكل وحدة الإنتاج الاقتصادية كما أنها قاصرة أيضاً عن توفير مكان النشاط المهني لأطفالها. وهذا ما يجبر الأسرة على البحث في مكان آخر عن مصدر للدخل. وعلى هذا الأساس فإن التدريب المهني لا يمكن بعد أن يتمم كما كان سابقاً في إطار العائلة. إن ذلك يصبح مسؤولية كافة المؤسسات ويصبح منذ هذه اللحظة مسؤولية رب العمل والمؤسسات الاجتماعية ولاسيما الدولة.

إن الأنظمة التربوية للبلدان النامية تتباين بدرجة كبيرة وذلك وفقاً لمعايير متعددة. فتكافؤ الفرص المدرسية لا يحمل نفس المعنى الذي نجده في البلدان ما قبل

الصناعية، وذلك لأن اللامساواة التربوية توجد في قلب الأنظمة التربوية القائمة. بالتالي فإن المطالبة الاجتماعية بمدرسة واحدة من أجل الجميع يطرح مسألة التكافؤ في الفرص التي تحدد بمجموعة من العوامل أهمها:

1 - تربية مجانية وعامة لجميع الأطفال في سن المدرسة

2 - نشر معرفة واحدة للجميع.

3 - تحقيق التجانس في البيئة الاجتماعية والأخلاقية للوسط المدرسي.

4 - المساواة في النتائج المدرسية: يجب أن يتاح لجميع التلاميذ الذين ينتمون لأصول اجتماعية واحدة أو مختلفة فرصاً متكافئة في النجاح المدرسي.

إن كل نقطة من هذه المتطلبات تستند إلى مقولة التعليم المجاني في المدرسة التي تقلص نفقات الدراسة للتلميذ الواحد إلى الصفر. واقعياً وفي عدد من الحالات يشكل الطفل عنصراً في قوة العمل ومصدراً للدخل بالنسبة لبعض العائلات، وهذا يعني أن الالتحاق بالمدرسة من شأنه أن يشكل خسارة اقتصادية، وقد عرفت أوروبا هذه الوضعية منذ قرن مضى ولكن هذه الوضعية تمثل اليوم واقع الحال في عدد كبير من البلدان النامية.

إن العمل على نشر معرفة متجانسة وواحدة بالنسبة لجميع الأطفال مسألة على درجة قصوى من التعقيد. ففي واقع الأمر نجد أن من الصعوبة بمكان إيجاد مناهج دراسية صالحة للجميع. إن اقتراح منهج عام وواحد للجميع يعني بناء نموذج واحد من التلاميذ، وبالتالي فإن إعداد مناهج مدرسية متنوعة يعزز اللامساواة بين التلاميذ. لقد كان للتعليم الكلاسيكي أن يهيمن على التعليم الثانوي ولكن الإصلاحات المتلاحقة في غضون القرن التاسع عشر أدت إلى ظهور فروع تعليمية بدأت تعتمد أسساً جديدة ولا سيما اعتماد العلوم والتقنيات الحديثة الجديدة في التعليم المدرسي، وتأمين فرص مهنية للتلاميذ الذين لا يستطيعون متابعة دراستهم الجامعية حيث يتم تدريب الطلاب على تعلم مهنة ضرورية ومتوسطة المستوى حين خروجهم من المدرسة، وإتاحة الفرصة للطلاب الذين لا يريدون الالتحاق بالدراسات العليا، فرصة أكبر لمتابعة الدراسة في فروع خاصة متوسطة المدى.

الفصل الخامس

العولمة الرأسمالية للمدرسة
الدور الرأسمالي للمدرسة في عصر العولمة

" إن الأرض توفر ما يكفي لإشباع كل الناس ولكنها لا تكفي لإشباع جشع الناس " غاندي

تبدأ حكاية العولمة وكأنها أسطورة إنسانية كبرى ترتسم معالمها في ملحمة شعرية، يستلهم أبطالها طاقتهم من سحر التطور المعرفي والتكنولوجي في صراعهم ضد المجتمع التقليدي القديم، وهم في دورة هذا الصراع يعملون على هدم الحواجز والحدود بين الأسواق والثقافات والدول والأمم والشعوب وغايتهم ضغط الزمان والمكان في العالم في حدود متناهية الدقة والصغر. إنهم يقاومون الدولة والسوق الوطنية والاشتراكية والأصولية والأيديولوجيات الصغرى من أجل عالم واحد بخطاب واحد وكيان ثقافي واقتصادي وإنساني حدوده ما يرتسم في جغرافية الأرض من دورة واحدة في زمن واحد[1].

هذه الأسطورة المعبأة بأيديولوجيا الوحدة والتجانس وقهر الزمان والمكان التي تنادي بها العولمة أثارت وما زالت تثير حتى اليوم غضب وثورة عدد كبير من العلماء والمفكرين الذين يرفعون شعار التعدد والتنوع والتقاطع والخصوصية ضد الوحدة والتجانس التي تشكل شعار العولمة وديدنها.

---

[1] انظر: علي وطفة، التربية العربية والعولمة بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، عالم الفكر الكويتية، العدد 2، المجلد 36، أكتوبر ديسمبر 2008، صص 525 -562.

من الواضح اليوم أننا نعيش في عالم يفيض بالشعارات التي تشكل منطلقاً لوصف المجتمع الإنساني المعاصر الذي نعيش فيه مثل: العولمة، المعلوماتية والاتصال، اقتصاد المعرفة، ما بعد الحداثة، ثورة المعلومات، الثورة الرقمية، الموجة الثالثة، نهاية التاريخ، صدام الحضارات، ما بعد المعرفة، ثورة الأنفوميديا، مجتمع المعرفة، الليبرالية الجديدة والقائمة لا تنتهي أبداً. وتشكل هذه المفاهيم والشعارات في جملتها صيغة معقدة من صيغ الوجود والحياة في مطلع القرن الحادي والعشرين. وبالتالي فإن هذا التعقيد الذي يفرض نفسه في مختلف جوانب الحياة المعاصرة يستحق أن ينظر إليه من زوايا متعددة ومن وجوه مختلفة حيث لا تنفع الرؤية الأحادية أبداً في تحليل هذا التعقيد الكبير. ومن هنا يتوجب علينا أن نرصد هذا التعقيد من وجهات نظر مختلفة سوسيولوجية واقتصادية وأنترويولوجية وإبيستيمولوجية وتكنولوجية، وبالتالي فإن هذه الرؤية التي تقوم على أساس التنوع يمكنها أن تقدم تصوراً يتسم بالوضوح لجوانب التعقيد القائم في الحياة المعاصرة كما يمكننا من فهم أكثر أصالة وشمولية لدواعي هذا التعْقيد بتنوع مظاهره وتجلياته. وإنه لمن الواضح أن دراسة مختلف جوانب هذا التعقيد بأبعاده المتنوعة ستكون مسألة تفوق حدود وإمكانية هذا العمل حيث سنعمل على استعراض مختلف هذه الجوانب وفق ما تتيحه لنا المساحة الممكنة لهذه الدراسة.

فمن الوجهة الاقتصادية، يمكن القول بأن مفهوم العولمة يرمز بالدرجة الأولى إلى عولمة الاقتصاد والسوق، حيث يشهد العالم زحفاً كبيراً لاقتصاد السوق في مختلف بلدان العالم ولاسيما في بلدان أوروبا الشرقية بعد سقوط النظام الشيوعي في الاتحاد السوفيتي سابقاً. وحيث نشهد تحولاً كبيراً في التكوينات السياسية الكبرى في اتجاه تكوينات سياسية صغرى ومشتتة [1].

---

[1] Crochet (Alain). Globalisation et firmes-réseaux: le modèle américain. In Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne, sous la direction de Marie-Claude Esposito et Martine Azuelos. Paris: Economica, 1997, p. 63-84.

وفي المستوى السياسي ـ وتحت تأثير المدّ الاقتصادي للعولمة ـ نجد تنامياً لممارسات سياسية مواتية للتوجهات الأساسية في عالم المال والاقتصاد حيث نشهد نمطاً محدداً من الإجراءات يتمثل في خصخصة القطاع العام والقطاعات الصناعية والاقتصادية للدولة، وهذا التخصيص بدأ يأخذ دورته في مجال خصخصة المؤسسات الاجتماعية ولاسيما التعليمية منها. وفي هذا المستوى تتجلى القدرة الهائلة للشركات الاحتكارية متعددة الجنسية التي حلت محل الشركات الوطنية والقومية وصادرت القرار القومي والوطني في أغلب دول العالم المعاصر.

لقد شكلت الفوضى التي تعرضت لها الأسواق العالمية المنطلق الجديد لإعادة رسم الخريطة الجيوبوليتيكية للعالم المعاصر، حيث تمت لإزالة الحواجز الجمركية الكبرى وتمّ تشكيل الشبكات الاقتصادية الكبرى على حساب التكوينات الجغرافية القومية. وقد تزايدت أهمية هذه التقاطبات الكبرى في ظل تمركز هائل لشبكات الاتصال والمعلوماتية التي أحدثت تغيرات هائلة ومذهلة في مجال الحياة المعاصرة. وفي ظل هذه الأحوال الجديدة تتوقف السياسة عن أداء دورها بوصفها المجال الحيوي لآمال المواطنين وطموحاتهم، أي المكان الذي تتخذ فيه قرارات الحياة الاجتماعية على نحو مشترك بين أعضاء الجماعة [1]. حيث تتحول السياسة إلى نوع من آليات الدفاع عن المصالح الاقتصادية. وهنا وفي دائرة هذا التحول فإن مفهوم الدولة القومية يتخلى عن مكانه لمفهوم الشبكات والاتحادات والتروستات التي تمتد وتأخذ مداها في مستوى الكرة الأرضية وهذا الامتداد الكوني ستكون له بالتأكيد تأثيرات في هوية الأمم والشعوب وفي التكوينات المجتمعية التي ينتمون إليها.

ومن وجهة نظر اجتماعية أنتروبولوجية، يمكن القول بأن العالم المعاصر يواجه معضلة الهوية والانتماء. فوسائل الاتصال السريعة والتغيرات الهائلة في مختلف المجالات ولاسيما توالد أجيال من متعاقبة من تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية أدت إلى نوع من التفاعل الثقافي الهائل والتداخل الحضاري بين الأمم والشعوب الإنسانية. حيث نجد هذا الحضور الثقافي والحضاري المتنوع للأمم

---

[1] (Caillé Alain), La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique. Paris: La Découverte, 1993, p 297.

والشعوب والعروق جنباً إلى جنب في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والفكرية. ومما لا شك أن التقدم التكنولوجي يوجد في أصل هذا الازدهار الثقافي والنمو المعرفي في المجتمعات الإنسانية. حيث تتمثل هذه التكنولوجيا الاتصالية بالراديو والتلفزيون والتواصل الافتراضي عبر الإنترنيت والتقانة الجديدة للاتصال والمعلوماتية وهي التكنولوجيا التي حققت هذا النوع والازدهار الاقتصادي. هذا الازدهار الاقتصادي بوسائله التكنولوجية الحديثة عمل على إضعاف المشاعر الوطنية والقومية لصالح الشعور بالانتماء إلى الكيان الإنساني برمته. ومع ذلك فإن مسألة المواطنة والحقوق والهوية تتفاعل مع هذا التنوع الثقافي وتتخاصب مع معطياته حيث يمكن للفرد أن يكون مواطناً عالمياً ومحلياً في الآن الواحد.

ومما لا شك فيه أن هذا التخاصب الثقافي والتلاقح الفكري قد وجد صداه في مستوى المؤسسات والتربوية التي تأثرت بموجة الاتصال والتقانة الحديثة. حيث عملت هذه المؤسسات على مجاراة هذا التقدم الهائل في مختلف مستوياته الاقتصادية والاجتماعية وحاولت أن تحقق إصلاحات تربوية تتناسب مع طبيعة التحولات الجديدة.

وفي المستوى التكنولوجي أو التقانة العلمية يمكن القول بأن التقدم الذي حققته التكنولوجيا في النصف الثاني من القرن العشرين يفوق حدود الوصف. لقد أنجزت هذه التكنولوجيا **ما يسمى باختراق الزمان والمكان بمعنى تقليص المسافات والحدود والأزمنة بين البشر.** حيث أصبحت المعلومات الهائلة في متناول الراغبين والباحثين في مختلف أركان الكرة الأرضية. وفي هذا السياق يلاحظ أن الدورة التكنولوجية قد عملت على تعزيز الدورة الاقتصادية ومركزيتها في مختلف حواضر العالم. لقد تغير مفهومنا حول الزمان والمكان كلياً، وتغيرت تصوراتنا عن الكون تحت تأثير ما يسمى بغزو الفضاء الكوني المستمر. وبالتالي فإن مفهومنا عن الهوية والانتماء تعرض للتغير والتبديل في دورة هذه التغيرات جميعها[1].

---

[1] علي وطفة، الهويات الثقافية إزاء تحديات الاتصال والتقانة في عصر العولمة، مجلة الهوية، العدد 43، نوفمبر/ تشرين الثاني، 2005، صص 42 -45).

هذا التغير الهائل الذي لا يقف عند حدود امتدّ اليوم ليشمل مفهومنا عن الطبيعة الإنسانية، وليحدث تغيرات طفرية في مقومات التصور التقليدي للإنسان والطبيعة الإنسانية. فالتلقيح الصناعي للمرأة والاستنساخ البشري، وتطور جراحة التحويل بين الجنسين وغير ذلك من الأبداعات الإنسانية وضعتنا في عالم هجين تبددت فيه القدرة على التمييز بين الصنعي والطبيعي في عالم التقانة المعرفية.

وهنا وفي ظل هذه الاختراعات والطفرات الإنسانية يتوجب علينا اليوم أن نطور إمكانياتنا وأن نأخذ بعين الاعتبار هذه الهجانة بما تنطوي عليه من توليد لهويات جديدة ناجمة عن التخاصب بين الثقافي والطبيعي، حيث تنبئ التطورات العلمية الجارية بنمو مستمر ومطرد للكيانات الصنعية حيث سيأتي الزمن الذي تصبح فيه هذه الكيانات الصنعية مكافئة للطبيعية عبر رؤية الإنسان نفسه.

وفي المستوى الإبيستيمولوجي فإن نسبية المعرفة تشكل موضوعاً أساسياً من موضوعات العولمة والتربية، وقد أبرز كوهن هذه المسألة في أبحاثه ودراساته المتنوعة حيث يعلن بأن المعرفة لم تعد يقينية اليوم كما كانت عليه من قبل وهي اليوم تأخذ صيغة التوزع في فروع علمية متعددة ومتنوعة حيث تمّ التخلي عن التعميمات الأحادية أو الشمولية كما كان هو حال الفلسفة الديكارتية على سبيل المثال[1].

فالإنسان في هذه المرحلة يواجه فيضاً معلوماتيّاً هائلاً وتدفقاً معرفياً مدهشاً، ولم تعد المدرسة كما كانت سابقاً المصدر الوحيد للمعرفة، حيث بدأت وسائل الاتصال والمعلوماتية تفعل فعلها في هذا الميدان. لقد أصبحت المعلوماتية والمعرفة عاملاً مشتركاً بين أغلب الناس في المعمورة عبر الإنترنيت ووسائل الاتصال والتقانة الحديثة.

لقد استطاعت العولمة بوصفها صيغة متقدمة للحداثة أن تسقط أغلب النظريات الكبرى والرؤى الشمولية وأن تضعها بعيداً عن الساحة الفكرية، وهذا يشمل نظريات التطور العامة، والأساطير الكبرى التي أعلنها آباء الحداثة، ومثلها

---

(1) Kuhn (Thomas Samuel) , La structure des révolutions scientifiques. Paris: Flammarion, 1983.

النظريات الماركسية حول النظام العالمي، ونظريات تقسيم العمل وغيرها من النظريات والأفكار الشمولية التي عرفتها الإنسانية في المراحل التاريخية الماضية ما قبل العولمة. لقد قدر للعولمة هذه بما تضمنته من إشكاليات وبما فرضته من تساؤلات أن توجه التنظير الفكري نحو مسألة العلاقة بين القومي والعالمي بين الخاص والعام وأن تغني هذا المجال بالتفسير والدراسة والتحليل وأن تضعنا في صورة التغيرات والفعاليات الحادثة بما تتضمنه من أمور جيدة أو مخيفة[1].

1 ـ في مواجهة العولمة

وفي مواجهة هذه العولمة بما تنطوي عليه من تحديات ومخاطر وتغيرات وطفرات ولدت تيارات فكرية وثقافية مضادة ورافضة لقيمها ومضامينها الاغترابية. ويعد ريكاردو بيتري Ricardo Petrella [2] من أكثر المفكرين تعبيراً عن هذا التوجه المضاد للعولمة، حيث يعلن إدانته للفكر الواحد، كما يعلن رفضه الكبير لفكرة التكيف مع العولمة بوصفها قدراً لا يرد أبداً، وهو في هذا السياق ينادي المجتمعات المدنية للنهوض والتضامن في وجه التحديات التي تفرضها العولمة، كما ينادي بتكوين قوة سياسية وفكرية عالمية قادرة على لجم الجموح الكبير لرأسمالية العولمة التي تلتهم الناس والأشياء، ومن ثم العمل على إخضاع هذه العولمة لقيم إنسانية تقوم على أساس العدالة والتعاون والتكامل بين البشر أفراداً وجماعات. وفي نسق هذه المطالبة بأنسنة العولمة ينادي الكاتب بنضال اجتماعي مفعم بالمعاني الإنسانية تعبيراً عن حضور الجانب الإنساني في هذا العالم، حيث يشكل التعدد الثقافي قيمة إنسانية تعبر عن خصوبة الحياة الإنسانية، وهذا يشمل قيم السلام والديمقراطية والتنمية الدائمة[3].

---

(1) علي أسعد وطفة، إضاءات نقدية في مفهوم العولمة، مجلة التقدم العلمي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد 39، يوليو/سبتمبر، 2002، صص 31 -33.

(2) Petrella (R.), Le bien commun. Éloge de la solidarité, Labor, Bruxelle, 1996.

(3) يوسف عبد المعطي، عولمة إلى أين؟ مجلة التربية، الصادرة بوزارة التربية (دولة الكويت)، العدد 34، السنة العاشرة، يوليو، 2000.

لقد شكلت العلاقة بين العولمة والتربية بما تنطوي عليه هذه العلاقة من إشكاليات إنسانية منطلقاً جديداً لتجديد الوعي والتفكير الإنساني في قضايا قديمة بصورة متجددة، مثل المساواة والعدالة والديمقراطية في المستوى الكوني. واقتضى هذا النوع من التفكير في طبيعة العلاقة بين المحلي والكوني بين العام والخاص بين الأممي والقومي بين الثبات والتغير في كثير من قطاعات الوجود الإنسانية. وفي هذا المدار يجري التساؤل حول مسألة العلاقة بين الأمم والدول بما تنطوي عليه هذه العلاقة من حدود جغرافية وسياسية وثقافية وقومية.

وقد أبرزت اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين عام 1996 من خلال تقرير قدمته إلى اليونسكو، ضرورة مراجعة السياسات التعليمية في الدول الأعضاء لكي تكون قادرة على مواجهة التحديات والمخاطر الرئيسية التي تحتل مكان الصدارة في إشكالية العلاقة بين التربية والعولمة في مطلع القرن الحادي والعشرين. وتتمثل هذه الإشكالية في أزمة تربوية وجودية مصدرها الأساسي المكان الذي تحتله التربية في مركز التوترات العالمية الكبرى لعصر العولمة، **حيث تجد الأنظمة التربوية نفسها في منطقة التصادم بين العالمي والمحلي، وفي معترك التوتر بين التقاليد والحداثة، وفي مركز التناقض بين الجوانب المادية والروحية للحضارة الإنسانية المعاصرة.**

إن دراستنا هذه لا تريد أن تتقفى مختلف الجوانب والمضامين التي تتضمنها ظاهرة العولمة، التي لا يمكن الإحاطة بها على نحو شامل، مهما بلغ البحث العلمي من تقدم ونمو وتطور، وذلك لما تتميز به ظاهرة العولمة نفسها من غنى وتعقيد وشمول في مختلف مجالات الوجود الاجتماعي والإنساني، حيث يتحدد هدف دراستنا هذه بالكشف عن مظاهر وتجليات هذه الظاهرة في مجال التربية في نسق الممارسة والنظرية. حيث سنتناول في القسم الأول من هذه الدراسة تحليلاً لمظاهر العولمة ودلالاتها الإشكالية ولاسيما في المستويات الثقافية، وفي الجانب الثاني من الدراسة سنطرح بعض الأفكار حول العلاقة بين التربية والعولمة.

2ـ الهوية الثقافية للعولمة

لا نريد البحث في مضامين العولمة لأن خطاب التعريف بجوانبها وأبعادها الاقتصادية والتكنولوجية أصبح خطاباً مألوفاً ومعروفاً. ولكن هذا لن يثنينا عن

تناول بعض الجوانب الثقافية التي تبدو لنا ضرورية في حقل العلاقة بين التربية والعولمة. وستقتصر هذه المحاولة على وصف بعض الجوانب الثقافية للعولمة التي تشكل السياق التاريخي والموضوعي لمسألة التربية في ظل العولمة.

ترمز العولمة الثقافية اليوم إلى حضور ثقافة طاغية هي في جوهرها ثقافة غربية أو أنكلو -أمريكية، ويترافق ذلك بولادة هويات أثنية وعرقية ودينية متضاربة متناقضة حيث يهيمن خطر الأصوليات الدينية والعرقية. كما يشهد العصر تنامي مسألة التجانس الثقافي والهيمنة الثقافية للغة معينة أو لنمط ثقافي متكامل هو في غالب الأحوال النموذج الأمريكي الذي يفرض نفسه عبر فعاليات اقتصادية وإعلامية كبرى. كما يتنامى في الوقت الراهن للعولمة عملية تدمير متسارع لبعض الثقافات ولاسيما مع تلاقي بعض الثقافات وتصادمها، حيث تتمازج بعض هذه الثقافات، وتظهر ثقافات جديدة عبر عمليات التضايف والتفاعل والتواصل [1].

وفي هذا المضمار يبدو للمتأمل الحصيف أن ثقافة العولمة تشكل منطلقاً لمشاعر القلق والشك والريبة والقلق: فالمعرفة تتقدم بطريقة متسارعة جداً ولذلك فهي تأخذ طابعاً وقتياً آنياً متزايداً مع الزمن، ومن ثمّ فإن الخبرات والمعارف تنتشر سريعا، ولكنها متغيرة تغايراً في دائرة الزمن، وهي بالإضافة إلى ذلك متناقضة بين مكوناتها متنافسة في تشكيلات عناصرها، ويلاحظ في هذا السياق أن العقائد الشمولية الكبرى (الدينية والدنيوية) تتراجع نسبيّاً أو كليّاً، كما تتراجع فكرة الإيمان بالعلم كوسيلة للتقدم. لقد تراجعت عقيدة الإيمان بالعلم والمعرفة كوسيلة للتقدم والحياة والرفاه الإنساني وتركت مكانها لعقيدة تؤمن بالتساوق والظروف والتغير وانعدام الثقة والفوضى الفكرية.

لقد تحولت ثقافة العولمة إلى ثقافة البحث عن الذات والأنا والهوية في ظل الطغيان المادي للعولمة نفسها، لقد أصبحت باعثاً للبحث عن الأصالة والهوية حيث يشعر الفرد بأنه مهدد في صميم هويته الإنسانية حيث يترافق ذلك بانعدام

---

[1] علي أسعد وطفة، التربية العربية إزاء تحديات العولمة: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت، مجلة رسالة الخليج، العدد 90، 2004.

الثقة والإحساس بالضعف والهشاشة والميل إلى الانسحاب. وهذا يمثل في النهاية صورة للنزعة الفردية المفرطة وهي تمثل وهي قيمة هامة في ثقافة العولمة.

يرى روبيرتسون Robertson في هذا السياق أن **العولمة تعمل على ضغط العالم أي ضغط الزمان والمكان الذي يحتضن وجود الإنسانية**، كما تعني وعينا بأن هذا العالم يشكل كينونة واحدة لا تنفصل مكوناتها ولا تنقسم أبعادها. لقد تطور مفهوم العالم في مستوى الزمان والمكان واتخذ صورة تسارع في الترابط العالمي ووعي كامل بهذه العالمية، ويذكرنا روبرتسون في هذا الصدد بأهمية الجانب التاريخي للعولمة التي لا تعدو أن تكون صيرورة تاريخية بذاتها[1] كما يذكرنا أيضاً بأبعادها المستقبلية حيث نستطيع اليوم بسهولة أن ندرك ما هو قادم بسرعة وسهولة، فنحن نسقط أنفسنا عبر الزمن وندرك بسرعة هائلة ومتزايدة الأحداث القادمة التي تداهمنا. وإذا كان إكراه الحدود الجغرافية يتراجع تدريجياً ويزداد وعينا بالعالم كينونة واحدة.

3ـ عولمة المدرسة

في كل الأزمنة، كانت كل حضارة إنسانية تعهد إلى التربية والتعليم العمل على تعزيز القيم التي تؤمن بها وتنطلق منها. ولكن عندما تفقد حضارة ما ثقتها بمبادئها وقيمها، وتفقد القدرة على توجيه دفتها الحضارية فإن التربية تعاني أزمتها وهي أزمة قيمية تعبر بصورة واضحة عن أزمة الحضارة وأزمة المجتمع. وذلك هو الحال في حضارة العولمة التي حولت التربية إلى أداة لتعزيز قيمها المادية وفرض دلالاتها الأداتيه، حيث توجب على التربية أن تتبنى قيم الحداثة التي فرضت نفسها في المجتمعات الغربية وكان عليها أن تأخذ بالروح الجديدة للحداثة ذاتها التي تتمثل في صعود الحرية والفردانية والقيم المادية [2].

---

(1) Robertson (R.), Globalization, social theory and global culture, Sage publications, London, 1992. P.8.

(2) Raynaud (P.) et P. Thibaud (P.) , La fin de l'école républicaine, Paris, Calmann-Lévy, 1990, p. 43.

لقد أحدثت العولمة تحولات جوهرية وملموسة في مجال الحياة التربوية برمتها، فالعولمة تفعل فعلها اليوم في حقل التربية والتعليم، وهي تباشر تأثيرها المنظم وتعمل على تغيير معالم التربية القائمة وتثوير تكويناتها في **اتجاه ما يسمى بعولمة التربية وهذا يعني تكييف المؤسسات التربوية لمطالب العولمة واحتياجاتها. وهي في هذا الاتجاه تركز على توجيه جديد لمنظومات القيم التربوية السائدة في الحياة المدرسية والأسرية.**

وتأسيسا على هذا التصور يمكن القول بأن التربية قد أصبحت معولَمة معوِلمة في الوقت نفسه أي أنها بقدر ما خضعت لعملية عولمة فإنها تحولت إلى أداة من أدوات العولمة ذاتها. وبعبارة أخرى لقد خضعت التربية لتأثير العولمة وعملت في الوقت نفسه على حمل رسالتها والتوسع في نشر مقومات وجودها. منذ الحرب العالمية الثانية نشأت المؤسسات الدولية الكبرى مثل اليونيسكو والبنك العالمي حيث عملت هذه المؤسسات على بناء السياسات التربوية وتوجيه مسار الحياة التربوية في مختلف أنحاء العالم وفق سياسات دولية عالمية، وقد تمثلت مهمة هذه المؤسسات أيضاً في تقويم الأنظمة التربوية والسياسات المدرسية، كما تمثلت أيضاً في عملية تطوير هذه الأنظمة كي تتجاوب مع متطلبات التربية العالمية التي تتجاوز الحدود الدولية والإقليمية كما تتجاوز حدود الثقافات والأديان واللغات المحلية والقومية.

لقد خضعت المعمورة كلها اليوم لتطور اجتماعي ثقافي أو اجتماعي اقتصادي شامل وهو نوع من التطور الذي يتمركز حول الفعالية والإنتاجية كما ينطلق بالضرورة من تأكيد كبير على أهمية التربية ودورها في عملية النمو الاقتصادي والاجتماعي. وهناك من يعتقد اليوم بأن هذه العولمة التربوية والثقافية متشبعة بمضامين الثقافة الامبريالية الغربية أو الأنكلو -أمريكية.

وإذا كانت العولمة الاقتصادية وعولمة الاتصال تصبغ العلاقات بين الشمال والجنوب في المستوى التربوي فإن هذه العولمة لا تعدم تأثيرها في العلاقات القائمة بين الشمال والشمال ويشهد على ذلك هذا التقارب الكبير بين الاتجاهات والاستراتيجيات في مواجهة المشكلات التربوية وذلك في العقود الأخيرة في كثير من الدول المتقدمة.

فالتربية قد تشبعت بمعطيات العولمة وخضعت لمعاييرها وقانونها وهذا ما يعلنه الباحثون والدارسون في مجال التربية. لقد بين شروزير عام 1997في دراسة له حول النظام العالمي وجود اتجاهات تربوية تفرضها العولمة في مختلف الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم وهو في هذا السياق يستخلص أربعة اتجاهات أساسية مترابطة في جوهرها[1]:

أ -هناك امتداد عالمي موحد للتربية بدأ يفرض حضوره منذ عام 1950، وهو يشمل مختلف مستويات الحياة المدرسية الابتدائية والإعدادية والثانوية في مختلف الأنظمة التربوية في العالم. ويؤكد الباحث عالمية هذا التوجه الذي يتوافق مع متطلبات الطلب الاقتصادي والاجتماعي للعولمة كما يتوافق أيضاً مع مختلف التوجهات السياسية والاجتماعية للعولمة.

ب -انتشار نمط تربوي متفق عليه عالمياً في مجال التعليم المدرسي يعمل على تقويم وتوجيه السياسات التربوية في مختلف البلدان، وهذا النمط يتسم بالخصائص البنيوية للتربية الحديثة التي تشكلت في رحم المجتمعات الأوروبية خلال القرن التاسع عشر، ويعد انتشار هذا النمط التربوي مؤشراً متميزاً على حضور العولمة الثقافية في العالم المعاصر[2].

ج -يشهد العصر ميلاد أيديولوجيا عالمية للتربية والتطور، حيث تأخذ التربية في هذا السياق دورها بوصفها جانباً من هذه الأيديولوجية وفي الوقت نفسه أداة جوهرية يتم اعتمادها في عملية العولمة وفرض الأيديولوجية التي ترسم حدودها. وهذه الأيديولوجيا كما أشرنا تعمل على دعم انتشار العولمة في مختلف أنحاء العالم.

د - يشار اليوم إلى الأهمية الكبيرة للنظام العالمي في مجال الاتصال والميديا والمعلوماتية وإلى تأثير هذا النظام المتعاظم في مجال الحياة التربوية والاجتماعية. وهنا

---

(1) Schriewer (J.), Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation, 1997, pp. 107-139.

(2) Schriewer (J.), L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche, pp. 9-27, Revue Française de Pédagogie, no 121: l'éducation comparée, octobre-novembre-décembre. 1997,13.

يستند شروير إلى انتشار المنظمات الدولية النشطة في المستويات السياسية والثقافية وفي مجال السياسات التنموية للتربية ولاسيما هذه التي تتعلق بنشاطات وفعاليات البنك الدولي واليونيسكو والمكتب الدولي للتعليم، والمنظمة الدولية للتخطيط التربوي. وهذا ما يطلق عليه ألتباش P. Altbach أويك المعرفة (OPEP du savoir) ويعني به الفضاء العلمي الذي يشمل أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية واليابان، كما يشير إلى وجود مؤسسات وسيطة عالمية تقوم بمراقبة عملية إنتاج المعرفة العلمية ومدى انتشارها ومشروعيتها وتوافقها مع متطلبات العولمة.

ويستخلص شروير في دراسته هذه أن هذه العوامل والظواهر تعمل على تحقيق تقارب تربوي كبير بمعدلاته ودلالاته، ويتمثل هذا في وجود" درجة كبيرة من التجانس الجوهري في الحقل التربوي. **فالتربية لا تشكل مجرد قطاع تمّ دمجه ببساطة في العولمة كأي قطاع آخر، بل هو أكثر من ذلك بكثير حيث يمارس دوراً دينامياً مؤثراً وشديد التأثير بفعالية العولمة وانتشارها.** إن تطور تقنيات الاتصال والمعلوماتية أدى بدوره إلى تسريع عملية العولمة التربوية كما أدى في الوقت نفسه إلى توليد نسق من التباين واللامساواة بين مختلف الأقاليم والمناطق والدول في العالم.

لقد أكد شروير هذه العلاقة الجدلية بين المحلي والعالمي وأكد على أهمية التيارات المضادة للعولمة وتأثيرها. وقد بيّن بأن البنك الدولي قد رسم منهجاً لتقييم الأنظمة التربوية وتحليلها وعمل على بناء نظرية ورؤية شمولية يمكن اعتمادها في مختلف البلدان، ولكن هذه التوجهات التربوية للبنك ترتكز إلى تصور يتعلق بتنمية الأوضاع الاقتصادية لهذه البلدان بالدرجة الأولى حيث يتم التركيز على ترسيخ نمط تربوي واحد حددت معالمه بصورة مسبقة.

فالمدرسة تشكل اليوم أفضل وسيلة لنشر العولمة وتوطيد نفوذها وذلك بتأثير خمسة أنماط من التحويل:

1 - تبني الأنماط والنماذج التربوية الغربية وقد أدى ذلك إلى تجانس وتشابه كبير بين مختلف الأنظمة التربوية في العالم.

2 - إيفاد الطلاب المكثف للدراسة في البلدان الغربية أدى إلى عملية تأكيد النماذج والقيم التربوية لهذه البلدان وذلك بعد عودتهم إلى بلدانهم.

3 - عملية تصدير المناهج والطرائق التربوية للبلدان المعولمة (بكسر اللام) إلى البلدان النامية.

4 - انتشار اللغة الإنكليزية كلغة عالمية في مختلف البلدان ولاسيما النامية منها.

5 - الدراسات الدولية المقارنة التي سمحت بفهم الأنظمة التربوية العالمية والاستفادة من تجارب البلدان المختلفة ولاسيما المتقدمة منها.

لقد تحولت التربية والمدرسة إلى أداة لفرض العولمة وقد وقعت في مصائدها الاقتصادية والسياسية. لقد تحولت التربية بمختلف توظيفاتها إلى مؤسسة هامة من مؤسسات الإنتاج في عالم العولمة، فالمعارف العلمية والمهارات والخبرات التربوية أصبحت اليوم عوامل أساسية وضرورية من ضرورات سوق العمل الدولي حيث يتم تصديرها واستيرادها بوصفها سلعاً تربوية ضرورية للحياة الاقتصادية. وبالإضافة إلى ذلك أصبحت المؤسسات التربوية معنية بعملية المنافسة الدولية وفق معايير دولية في عملية إنتاج العقول والذهنيات والخبرات التي تواكب العولمة وتغذي مسارها[1].

لقد اُختطفت المدرسة في حقيقة الأمر، فأصبحت نتاجاً للعولمة وصيرورة من صيروراتها، إذ تمّ توظيفها توظيفاً اقتصادياً في خدمة الرأسمالية الجديدة التي تشكل نواة العولمة ومحورها. ومن يراقب الفعاليات التربوية يجدها اليوم ترتبط ارتباطاً مصيرياً بمتطلبات السوق الاقتصادية ومقتضيات النمو الاقتصادي في مختلف أحواله وتجلياته. فلم تعد المدرسة **كما كانت في الأمس مؤسسة معنية بإنتاج الثقافة وتنوير العقول والنهوض بالمعرفة وفقاً لمقتضيات الحاجة الإنسانية وفق معايير إنسانية.** وها هي التربية اليوم بمختلف مؤسساتها تتحول إلى صناعة رأسمالية لعولمة رموزها المال والربح والقوة والاستهلاك والنمو الاقتصادي والثراء المالي[2].

والمشكلة لا تكمن اليوم في عملية تحويل التربية إلى مؤسسة تنموية أو اقتصادية بل تكمن في رأينا في **فقدان المدرسة بدأت لقدرتها على الممارسة النقدية**

---

[1] عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، عدد 12، السنة الثانية، أكتوبر، 1998، صص 45 -82، ص48.

[2] علي وطفة، التسويق الرأسمالي للمدرسة: النموذج الرأسمالي الجديد للتربية في زمن العولمة، مجلة الهوية، العدد 52 فبراير 2008. 50 -54.

والقيمية حيث تحولت تحت تأثير العولمة إلى مجرد أداة للمحافظة على استمرارية السوق الاقتصادية للعولمة وتعزيز مقومات وجوده وتزويده بالخبرات والكفاءات الاقتصادية والإدارية.

إن الاهتمام الاحتفالي الكبير بالتربية من أجل التنمية المستدامة، والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان، والتربية على التسامح والتعدد الثقافي، ما هي في نهاية الأمر إلا صورة لانتصار الرأسمالية الليبرالية الجديدة في عصر العولمة. لقد أصبحت التربية اليوم بضاعة تطرح في الأسواق وتخضع للدورة الاقتصادية وفق معايير العولمة وقيمها التي تتمثل في الربح والسوق والرأسمال والقوة الاقتصادية.

فالمدرسة اليوم أصبحت مفخخة ورهن اعتقال العولمة، وهذه الوضعية الاغترابية للمدرسة والتربية أثارت ردود فعل نقدية من قبل الباحثين والمفكرين الذي يؤكدون على الدور الإنساني للمؤسسات التربوية حيث كانت ويجب أن تكون بوتقة لتنمية المعاني الإنسانية وبناء الإنسان الحرّ، وهي كما يرى تورين A. Touraine يجب أن تكون في جوهرها مؤسسة من أجل الإنسان ذاته بوصفه غاية لا وسيلة كما تريدها العولمة، إنها معنية حسب تورين بتكوين الإنسان الحر القادر على أن يؤكد هويته الإنسانية وكرامته في مختلف الظروف والأحوال مهما بلغت الإكراهات والضغوط الاجتماعية[1]. هذه المدرسة التي نرغبها يجب أن تتجاوز حدود بناء المواطن وإعداد المهارات والكفاءات إلى دورها في تنمية القدرات الإنسانية في الإنسان ومن أجل النهوض بكل الأحاسيس والمضامين الخلاقة في الإنسان، كتذوق الجمال، واستشعار المعاني وممارسة النقد، والنهوض بالخيال والتماهي القيم، إنها المدرسة التي تجعل الفرد أكثر قدرة على مقاومة كل أشكال **الاغتراب الذي تفرضه العولمة وكل أشكال الاستلاب التي تسحق إنسانية الإنسان في الأسواق الرأسمالية السوداء.** إن التربية وفقاً لهذه الصورة مطالبة بأن تخرج من دائرة المصائد وأن تنفلت من أفخاخ العولمة نفسها وأن تحطم القيود والسلاسل التي

---

(1) A. Touraine , Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents. Paris, Fayard, 1997,P 347.

تـشدها إلى مـراكب العـولمة الاختـزالية وذلـك مـن أجـل بـناء الإنـسان الـذي يمـتلك القـدرة علـى مواجهة تحـديات الحـداثة ومـا بعـدها ، وهي بذلك تستطيع أن تتجاوز الفـضاء الـضيق الـذي يرسـم خطاهـا في مجـال العلاقـة الـوظيفـية بـين التربـية والتنمـية الاقتصادية كما يريدها البنك الدولي أن تكون.

لقد باشرت العولمة ترسيخ منهجية خادعة اليوم تتمثل في استحداث أنماط من المقـررات والمناهج الحقوقـية والإنسانية مـثل : التربـية علـى المواطنة ، والتربية على التـسامح ، والتربـية الديمقـراطية ، والتربـية علـى حقـوق الإنـسان ، والتربـية علـى الـسلام ، والتربـية البيئـية والتربـية للتنمـية المـستدامة ، والتربـية العالمـية ، والتربـية الـشاملة... الخ ، ومـن المؤكد أن كثـرة هـذه التـسميات وتعددها تترجم تصوراً عولمياً للمدرسـة أي أن هـذه المـصطلحات الجديـدة تـدل علـى حـدود ومؤشرات للمدرسة كمؤسـسة مـن مؤسسات العولمة وهي تهدف في جوهرها إلى ترسيخ دور المدرسة في ركاب العولمة[1].

ويمكـن لـنا أن نلاحـظ في مطلـع الألفـية الجديدة ظواهر تربوية جديدة مؤثرة في الحياة التربوية في بلادنا ومن أهمها :

1 - ممارسـة الاسـتلاب القيمـي في العمـل التربـوي بطـريقة يـتم فـيها إخـضاع المتعلمين لأيديولوجية سياسية تحت عنوان التربية الأخلاقية. وهذه التربية تثير حنق المتعلمين وغـضبهم ورفضهم لما تنطوي عليه من مفارقات ومضايقات تتجاوز قدرة الطـلاب علـى فهمهـا والـتجاوب معهـا تـربوياً. والطـلاب تحـت تـأثير هـذه المـوجة التربـوية الديماغوجـية يـتخذون مواقـف معاديـة لمعنـى الأخـلاق ومفاهـيمها لأن الأخـلاق هـنا أصـبحت ممارسـة تـربوية تأخـذ طابـع الترويـض التربـوي والتطبـيع السياسي.

2 - التكالـيف الكـبيرة جـداً الـتي يتكبدها الآبـاء في تعلـيم أبـنائهم وتـربيتهم وإيـصالهم إلى مـستوى التعلـيم الجامعـي. ففـي ظـل التـنافس الهائـل الـيوم أصـبح

---

[1] إنيت شونفلونج ، العولمة تحدّ للتعلم الإنساني ، ترجمة محمد سعيد الصباريني ، الثقافة العالمية ، العدد 85 ، نوفمبر/تشرين أول / ديسمبر /كانون أول ، 1997 ، صص 173 -181.

الالتحاق بالتعليم العالي ولاسيما في الفروع العلمية المميزة بمردوديتها الاجتماعية والاقتصادية. ولذلك فإن الآباء، من أجل إيصال أطفالهم إلى برّ الأمان التربوي، ومن أجل التميز عن الآخرين، والالتحاق بالجامعة في المستقبل ـ يبذلون أغلى ما لديهم من إمكانيات إن لم تكن كل الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق هذه الغاية التربوية. وهذا الأمر يشكل حملا ثقيلا على ميزانية الأسرة وقدرتها على التحمل. ولاسيما في مجتمعاتنا حيث تكون الأسر كبيرة نسبياً بعدد أفرادها. فالأطفال وفقاً لهذه الصورة يتوجب عليهم أن يتعلموا أكداسا من المعلومات وأن يمارسوا نشاطات مستمرة تلتهم زمنهم وتحرق سعادتهم من أجل تعليم تنافسي لا يرحم. وهم فوق ذلك كله يعيشون في دائرة تصورات آبائهم وذويهم ويعملون على تحقيق رغباتهم وطموحاتهم التي لا تقف عند حد معلوم أو مدّ مرسوم. وهذا يعني في النهاية انهيار القيم التربوية التي تؤكد على أهمية الطفولة السعيدة التي سادت في القرن الماضي.

3 - تحت هذا التوجه المدمر لعملية التطبيع التربوي والترويض على تمثل أكداس المعرفة القديمة الميتة فإن التربية تهمل كلياً العمل على بناء الشخصية الإنسانية عند الطفل وعلى تكوين الجوانب الروحية والنفسية لديه. فالطفل يتحول إلى طفل معقد ومشاكس وصعب المراس وفي المستقبل سيكون أيضاً مراهقاً متمرداً وعنيفاً.

4 - لقد أحدثت العولمة تحولات عميقة في الأهداف التربوية وأفرغتها من مضامينها الإنسانية التي تتعلق بالكرامة والحرية والازدهار الشخصي للأطفال. فالمدارس اليوم تأخذ على عاتقها أهدافاً من طبيعة أخرى مثل زيادة أعداد المتعلمين وزيادة قدرة الأطفال على المنافسة المعرفية وتمكين الأطفال في المستقبل من الانتساب إلى أفضل الفروع العلمية في الجامعة. وزيادة المردودية الاقتصادية في العملية التربوية وربط التعليم بالجدوى الاقتصادية. وهذه الأهداف جميعها تتعارض مع القيم التربوية والأهداف التي تحض عليها النظريات التربوية الحديثة التي تؤكد الاهتمام بالجوانب الإنسانية والأخلاقية للمتعلم. ولم يعد اليوم للمبدأ التربوي الذي يؤكد على أهمية بناء الجانب الإنساني والأخلاقي في الإنسان بل أصبح هذا الهدف نسبيّاً بناء الإنسان المنتج اقتصاديا الإنسان القادر على المنافسة في

عالم يحتكم إلى الصراع والتحدي والمنافسة. وهنا وفي هذا التوجه الجديد تغيب عن الحياة التربوية قيم العمل والتعاون والتربية الطبيعية والتربية الحرة والتربية المتمحورة حول التلميذ وتربية الاهتمام التي تمثل سابقاً قيماً تربوية أساسية في العملية التربوية ولاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين.

فالتربية اليوم تأخذ طابعاً تنافسياً وتركن إلى مبدأ البقاء للأقوى والصلح وتحتكم إلى إرادة السوق وترتسم أهدافها على نماذج القيم العولمية الجديدة التي تجسد روحاً فاوستية لا يتوقف جشعها أو تعطشها للقوة والربح والسيطرة والهيمنة.

كان ديوي يركز على أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، فالمدرسة كما يراها مؤسسة اجتماعية تشكل رحم الحياة الاجتماعية، ولهذا كان ديوي ينادي بدمج بعض أنماط الحياة الاجتماعية الحية في المدرسة وفي مضامين برامجها ومناهجها. فالمدرسة تمتلك قدرتها الحيوية لأنها تتواصل مع المحيط الطبيعي لها والمجتمع بنشاطاته وفعالياتها الذي يشكل هذا المحيط الطبيعي للمدرسة. فالكائنات الحية بما فيها (حيوانات، أشجار، خضار، كائنات، أنهار، أعشاب) تشكل جزءاً من هذا الوسط؛ ثم يأتي الوسط الاجتماعي بما ينطوي عليه من مؤسسات (مصانع، جماعات، أحياء، مؤسسات، أسواق، فعاليات مهنية... الخ) ليشكل الجانب الآخر للوسط المدرسي. ومن هذا المنطلق فإن بناء الوشائج العميقة بين المدرسة والوسط كان يشكل هاجس ديوي والتربية البرغماتية بصورة عامة.

والطفل معني عبز هذه النظرية بأن يكتسب معرفة غنية عبر التواصل مع الوسط الخارجي للمدرسة وأن يمارس فعاليات تربوية تنميه وتصقله في دائرة التفاعل بين الحياة وبين المدرسة. وهذه العملية التفاعلية بين الوسطين تشكل أحد أكثر عوامل التنشئة الاجتماعية أهمية وجدارة في تنمية شخصية الطفل وتأكيد الجوانب الإنسانية والأخلاقية في حياته ووجوده. فالوسط يستجيب ويتجاوب مع احتياجات الطفل واهتماماته ويصقل قدراته وينمي فعالياته ويقظته ويرفع من سوية طموحاته.

لقد أكد المربون منذ زمن بعيد على أهمية بناء الجوانب الأبداعية والأخلاقية والإنسانية في الطفل، والطفل وفقاً لهذه الرؤية يجب ألا يختزل إلى بعده المعرفي

فحسب بل يجب أن يحث على التفاعل الحي مع الحياة عبر صقل مستمر لكينونته الأخلاقية والإنسانية.

فالتربية الحديثة، التي أكدها المربون الحداثيون في القرن العشرين، تمثل رؤية جديدة للتربية، ومنظوراً حداثياً يتطلب توليد اتجاهات تربوية جديدة عند الآباء والمعلمين إزاء الأطفال تقوم على احترام شخصية الطفل، وتأكيد حريته واستقلاله، والعمل على تنمية شخصيته الإنسانية في دائرة من التفاعل الحر بين الطفل والطبيعة، بين الطفل والحياة، بين الطفل والقيم الإنسانية التي تؤكد الجانب الإنساني في الطفل ذاته.

واليوم تواجه التربية نكوصاً تاريخياً يبدأ مع إطلالة الألفية يتمثل في ردة تربوية كبيرة تتجاوز كل المظاهر الإنسانية والأخلاقية التي أكدتها التربية الحديثة في القرن الماضي. فالتربية السائدة اليوم تكرس مبادئ وقيم جديدة، ولكنها مجحفة بحق الإنسان والطفل والطفولة تربية التنافس وهي تربية من نوع يرتكز على ثوابت جديدة تكون فيها شخصية الطفل رهان القيم العولمية التي تنظر إلى الكون من فسيفساء رؤية ما بعد حداثية تتمثل خطوطها ورموزها في أطياف التنافس والسيطرة والقوة والربح والبقاء للأصلح والقوى. وفي هذه المعادلة أو في هذه الخطوط الطيفية تغيب معادلة بناء الإنسان في الإنسان وتختفي من دوائرها القيم الإنسانية والأخلاقية التي تؤكد على المعاني النبيلة للحياة الإنسانية.

خلاصة: بعض التفاؤل

يرى هابرماس بأن المعرفة لم تكن يوماً حيادية، وهو في هذا الصدد يميز بين ثلاثة أنماط من المعرفة: المعرفة الإمبيريقية التحليلية التي تتوافق مع المصالح التقنية، والمعرفة القائمة على الفهم وهي تعبر عن مصالح عملية أخلاقية، والمعرفة النقدية وهي تتوافق مع النزعة إلى التغيير والتحرر. فالعلوم التجريبية تنتج النمط الأول من المعرفة، أما العلوم التاريخية التأويلية فتنتج النوع الثاني من الوعي، أما العلوم الاجتماعية فهي التي تنتج النوع الثالث من الوعي وهو الوعي النقدي(1).

(1)Habermas (J.), La technique et la science comme idéologie. Paris, Gallimard,1990.

فالعلوم الأولى تؤدي إلى هيمنة العقلانية الأداتية، أما العلوم الأخيرة فهي العلوم التي تساعد الفرد على اكتشاف مكانه وتوجيه مساره في الحياة، كما تساعد في اكتشاف الأبعاد الأيديولوجية للأنظمة الفكرية والاجتماعية القائمة ومن ثم تقود الفرد إلى المشاركة في عملية التحرير الاجتماعي المتعلق بمستقبل العالم والنوع الإنساني.

وفي هذا السياق فإن أغلب كتّاب العولمة يعتقدون بأن العولمة تعتمد بالدرجة الأولى النمط الأول من المعارف التي ترتكز على المعارف التجريبية والتقانية التي تؤدي إلى توليد عقلانية أداتية مفرطة تؤكد أهمية التطوير التقني وتحقيق الغايات العملية. ويرى المحللون في هذا الصدد أن المطلوب في عصر العولمة العمل على تكثيف العلوم التي تبث وعياً أخلاقياً ونقدياً يمكن الأفراد من فهم إنساني أعمق لوجودهم وحياتهم. ومثل هذه الدراسات تشكل دعوة للمفكرين والمثقفين إلى ممارسة دور إنساني وفكري مناهض للعولمة بما تفرضه من نزعة أداتية ونفعية مفرطة. وفي دائرة هذا التصور يمكن القول بأن التفكير في المعرفة والتربية والمصالح التي ترتبط بأنماط الوعي والعلم والتفكير يشكل خطوة هامة في اتجاه البحث عن ممارسة تربوية تمكن المعلمين والقائمين على التربية من الحضور والمشاركة في بناء عالم جديد أكثر أنسنة وأكثر قدرة على استكشاف البعد الإنساني في الإنسان.

فالعولمة الاقتصادية تؤكد أهمية بناء روح المبادرة بأهمية بناء الفرد وتربيته على صورة الإنسان المقاول المحنك بالتجربة والخبرة والقدرة على المنافسة. ومع ذلك يجب التأكيد على بناء العمق الإنساني في الإنسان توخياً لتحقيق العدالة الاقتصادية والاجتماعية لجميع أفراد المجتمع، وبالتأكيد فإنه في مجتمع مثالي لا يوجد هناك ما يمنع من الحلم بوجود إنسان قادر على المبادرة الاقتصادية، الإنسان المقاول الذي يمتلك في الوقت نفسه إحساساً كبيراً بالمسؤولية الأخلاقية.

إنه لمن المؤكد، أن اتساع ظاهرة العولمة التي تتمثل في سيطرة طبقة من المضاربين والإداريين الذين يوجهون الشركات العالمية والاحتكارات الاقتصادية

الكبرى، اختزلت الإنسان والإنسانية حيث صار الإنسان موضوعاً لا ذاتاً وأداة للاستهلاك، لا غاية تطلب حيث يراد له أن يتحول إلى لحظة عابرة في دورة السوق الاقتصادي، **وتلك هي صورة الإنسان المهشم الممزق الذي فقد وحدته وهويته وشعوره بالانتماء** تحت تأثير العولمة وجشع أسيادها. وهنا لا بد للإنسانية وللتربية أن تعيد بناء الإنسان بوصفه ذاتاً إنسانية منتجاً لشروط وجوده الإنساني مع الآخرين من مختلف العروق والأديان والاتجاهات والمذاهب في المستوى العالمي والمحلي، وبالطبع فإن الإنسان وحده الذي يمكنه أن يعيد إنتاج دلالته الإنسانية ومعناه بوصفه إمكانية قادرة على تأصيل وجوده الإنساني الموحد.

ومن أجل بناء هذا الإنسان بدلالته الإنسانية يمكن للعولمة بجانبها الإنساني المحرر أن تتولى مسؤولياتها التاريخية إزاء إنسانية الإنسان وذاتيته ووحدته. ولكن الإنسان في الجانب المظلم من العولمة يتوجب عليه أن يعمل في مواجهة الظلم والعبودية والقهر من أجل تأكيد ذاتيته وفرديته وخصوصيته الإنسانية [1]. ولا يمكن لأحد آخر غير الفرد بتفرده وذاتيته أن يناهض الجوانب السلبية في العولمة في اتجاه العمل على بناء تاريخه الخاص الذي يتمثل في كينونته الإنسانية. والإنسان هنا لا يكون حراً إلا عندما يكون خياره الإنساني العمل مع الآخر يداً بيد من أجل مقاومة العولمة بوصفها كلاً متكاملاً. وهو من غير ذلك وفي خارج هذا التعاون الإنساني لن يكون إلا لعبة وريشة في مهب الريح تتحكم فيه نوازعه وجوارحه النرجسية الخالصة. فالمشاركة والتعاون تمكن كل فرد أن يأخذ مكانه الحيوي في المجتمع، كما يمكن لهذه المشاركة أن تعزز التضامن والمحبة بين أفراد المجتمع.

فالتربية الراهنة عبر وسائل الاتصال والمعلوماتية يجب عليها أن تعمل على تصنيف المعرفة في موضوعات وتنظيمها في قنوات معرفية محددة، لأن حجم

---

[1] Touraine (Alain) , Critique de la modernité. Paris: Fayard, 1992, p 462.

المعلومات المتدفقة عبر الإنترنيت تتطلب التنظيم وتحديد المصادر وهذا يعني أنها تتطلب نوعاً من التربية إلتي لا تقف عند حدود التقانة بل تتجاوز ذلك إلى حدود التفكير وبناء المناهج المعرفية وتأصيل القدرات الذهنية والعقلية في مواجهة هذا المدّ المعرفي الهائل وهذا يتطلب أيضاً بناء مواقف أخلاقية بأبعاد إنسانية في مختلف الاتجاهات وهذا يتطلب نوعاً من التفكير النقدي الذي يتصف بالأصالة والعمق.

وإذا كانت المشاركة في عملية بناء المعرفة تشكل نقطة الممانعة مع نسبية المعرفة وانفجارها فإن هذه الممانعة لا يمكن أن تتحقق من دون إحداث تغيرات في طبيعة العلاقة مع المعرفة ذاتها. إن امتلاك ناصية المعرفة يتطلب اليوم معرفة مداخل ومخارج هذه المعرفة وحدودها كما يتطلب معرفة وفيرة بالخطاب التقليدي حول العقلانية الذي يتجاوز حدود الخطاب العلمي. وفي نسق هذا الخطاب يكمن البعد القيمي بوصفه تفكيراً أخلاقياً يرتبط بضرورة الإحساس بالمسؤولية المشتركة العامة. وفي مستوى آخر فإن البعد الأخلاقي في دائرة تكامله مع التربية بسمح بإطلاق نوع من التفكير حول مسائل حرية التعبير والملكية الفكرية ومصادر المعلوماتية وطرق استهلاكها. وهذا أيضاً يشكل نوعاً من التفكير الأخلاقي الذي يرسم المنطلق الأساسي لاتخاذ القرارات المتعلقة بعالم تتخاصب فيه التقانة والعلم في قضايا الحياة والتخصيب البشري والاستنساخ الإنساني.

لقد أدت المعلوماتية الجديدة وثورة التكنولوجيا الاتصالية إلى اهتزاز المركزية التربوية وسقوط النماذج التربوية التقليدية بصورة مروّعة. وفي ظل هذه التأثيرات التي تفرضها العولمة **يجري الاعتقاد بأن الأنظمة التربوية التقليدية قد تختفي كلية على إيقاع هذه التحولات النوعية العميقة**، التي تشهدها المعرفة الإنسانية، وتلك التي تفرضها التقنيات التربوية والمعرفية الجديدة في مختلف الميادين.

وفي معترك هذه التحولات الكبرى يبدو **أن الأنظمة التربوية التقليدية عاجزة كليّاً عن تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة**. فعولمة المعلومات والاتصالات

ستؤدي إلى تقليص دور وفرص المؤسسات التعليمية وتضعها في موضع الخطر فيما يتعلق بأدائها التقليدي. وهذا يعني أنه يجب على الأنظمة التعليمية والتربوية المعاصرة أن تستنفر طاقاتها لتواجه تحديات معقدة تتعلق بوضع إنساني جديد ومرعب يقتضي ضرورة العمل على بناء منظومات فكرية جديدة قادرة على المواجهة والمناورة في مختلف الاتجاهات والميادين[1].

---

[1] محمد بن شحات الخطيب، مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، الصخير دولة البحرين 2 -3 /مارس/آذار 1999، ص 11.

الفصل السادس

التسويق الرأسمالي للمدرسة: النموذج الرأسمالي الجديد للتربية

"ستخسر الحضارة كل شيء إذا فقدت روحها، وستكون البشرية مهددة بالفناء في ظل جسد بلا روح" (طاغور).

ترتسم المدرسة في المخيال الإنساني العام مؤسسة منتجة للقيم، دافعة دورة الحياة قدماً إلى الأمام، بأجيال تصقلهم بذكاء الحياة، فتحضرهم لأهداف إنسانية سامية، لتصفو بهم أعلاماً في مدرج التقدم الإنساني. هذه المدرسة التي لعبت دورها المرسوم في إحياء الحضارة وفي إنهاض الثقافة الإنسانية تجد نفسها اليوم في مواجهة تموجات قصف تكنولوجي أضرمته عولمة فائقة التوحش، حيث تواجه اليوم - وبفعل التقدم المفرط للتكنولوجيا وقيم العولمة الجديدة - منظومة من التحديات الكبيرة التي تنال من دورها ووظيفتها وبناها التقليدية كمؤسسة منتجة للقيم الإنسانية الأصيلة في الإنسان. فالمدرسة اليوم تواجه مدّ العولمة الاقتصادية المدججة بأعظم الاختراعات التكنولوجية التي لم يسبق لها مثيل في تاريخ الحضارة الإنسانية، وهذه العولمة الزاحفة - وبتأثير هذه الترسانة الهائلة من الطفرات التكنولوجية - تفعل فعلها في إحداث تغيرات عميقة وشاملة وهائلة في النظام التربوي كما هو الحال في مختلف القطاعات الاجتماعية الأخرى. ولنقل بأن المدرسة - وتحت تأثير هذه العولمة بطابعها التكنولوجي - تواجه تحديات مصيرية تتعلق بهويتها وأدوارها ووظائفها وتكويناتها[1].

---

[1] Postman(N.) , The end of education: Redefining the value of school. New York, NY: Vintage Books, 1996.

وهـذه الـنقلة الحـضارية النوعـية في تـاريخ الإنـسانية بمـا تـنطوي علـيه مـن إشـكاليات وتحـديات تـضع الباحـثين والمفكـرين في مـواجهة إشـكالية مـع طبـيعة الـتغيرات الـتي فرضـتها الـتغيرات الحادثـة في مـستوى الحـياة الاجتماعـية بـرمتها ولاسـيما في مجال الأنظمة التربوية القائمة، التي تتعرض لتحولات جوهرية وبنيوية غير مسبوقة على الإطلاق. وفي هـذا السياق تأتي محاولتنا هذه لإلقاء الضوء على بعـض معالم التغيرات الحادثة في مجال المدرسة والأنظمة التربـوية، والكشف عن حجـم التحديات الـتي تـواجهها المدرسة بوصـفها مؤسسة إنسانية منتجة للمعاني حيث كانت دائماً البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان في حركته الحضارية منذ أقدم الأزمان.

سؤالنا الرئيس في هـذا الفـصل هـو: كيف تؤثر الطفرة التكنولوجية للعولمة في المدرسـة؟ ومـا الـتحولات التربـوية والبنـيوية الـتي تـشهدها المدرسـة في ظـل هـذه الطفـرات الحادثة في ميدان التكنولوجيا والثقافة والاقتصاد؟ أو ما ظلال هذا التأثير في ظـل عـولمة تبتلع عناصر الوجود الإنساني في اتجاه بناء إمبراطوريات الربح والقوة والسيطرة؟ وفي هـذا الاتجـاه أيـضاً سنوجه مقالتنا هـذه لملامسة الاتجاهات الكبرى للـتغيرات الحادثـة في المجـال التربـوي تحـت مطـارق الـتحولات التاريخـية للعـولمة الاقتصادية والثقافية.

نقـــول في الـــبداية إن المدرســـة تتعـــرض الآن لعملـــية تـــسويق Commercialisation تـصهر عناصـر وجـودها وتحـولها إلى مؤسسة ثقافية جديدة تقـوم بمخـتلف أركانهـا علـى أسـاس الـصورة الـرأسمالية لمؤسـسات ربحـية ديـدنها الاسـتهلاك والعـرض والطلـب والاسـتثمار والتسويق. وفي ظـل هـذه " الكمرسلة " فـإن المدرسـة دخلـت الـسوق الاقـتصادية مـن أبـوابها الواسـعة وشكلت قطاعاً خاماً تـتهافت عليه المشاريع الاقتصادية الربحية لتحولها إلى مؤسسة ربحية بامتياز. وهي في دائـرة هـذا الاجتـياح تفقـد في حقـيقة الأمـر وظيفـتها الإنـسانية ودورهـا الحـضاري كمؤسسة منتجة للمعرفة والقيم والعقول.

وهـناك الـيوم مـن يعـتقد بأن ما يحدث في المدرسة من تحولات سوقية (نسبة إلى الـسوق) يأتـي امتداداً للـتايلورية taylorisme (نـسبة إلى المفكـر الاقـتصادي تايلـور) الـتي سـجلت حـضورها في بداية القرن الماضي. ولكن ما يحدث اليوم يتجاوز حدود

التصورات التايلورية، لأن التغيرات التربوية اليوم تحدث على شكل طفرات تقصم البنية التربوية للمجتمع وتؤدي إلى حالة من التصدعات الثقافية، التي تفوق ما يمكن تصوره في شأن المصير القادم للحياة التربوية، تحت تأثير التحولات الهائلة في عالم الصناعة والتكنولوجيا والمال والطفرات الاقتصادية، لعولمة تتحرك بتيارات هائلة التدافع كسمة عامة من سمات الحضارة الإنسانية المعاصرة.

وإذا أردنا التحديد الموضعي بصورة أكثر وضوحاً يمكن القول بأن الإشكالية المعاصرة للمدرسة الحالية تتمثل في هيمنة معايير السوق الاقتصادية التي تفرض وجودها على مختلف جوانب الحياة، وأن المدرسة تعاني من زحف تسويقي يحولها إلى صورة سوق رأسمالية بكل الصيغ والدلالات التي ترتسم واضحة في معترك السوق الرأسمالي بفعالياته المتواترة. إنها تتحول تدريجياً إلى سوق استهلاكي يعتمد مبدأ العرض والطلب والربح والاستثمار، **وهي في دائرة هذا التحول تفقد جوهرها وقيمها ودورها الإنساني الحضاري كمؤسسة منتجة للقيم والضمائر والنفوس والعقول.**

1- المدرسة وتكنولوجيا الاتصال

تبلورت صيغة العولمة الاقتصادية كحقيقة كونية مع سقوط النظام الشيوعي في روسيا، ومع طفرة التكنولوجيا الحديثة في مجال المعلوماتية والاتصال. وهذا النظام الجديد يأخذ مداه الجارف اتساعاً موسوماً بطريقة الحياة الامبريالية الأمريكية، كما يرمز إلى ولادة ثورة صناعية جديدة لرأسمالية جديدة ومتجددة. وما كان لهذه الطفرة الرأسمالية الجديدة أن تكون لولا هذه الثورة التكنولوجية في مجال الاتصال والمعلوماتية. لقد وصف كريدر هذا التدفق التكنولوجي الهائل لعولمة التكنولوجيا بأنها أشبه بالآلة الضخمة التي تتميز بالسرعة والقوة المدمرة التي لا تبقي شيئاً في طريقها ولا تذر حيث تتساقط أمامها كل الحدود وتتداعى مع حركتها كل السدود[1]. **هذه الآلة تتسارع وتتزايد تسارعاً، ومن ثم فهي في تسارعها تنتج الثراء والغنى**

---

[1] Greider (W.), One world, ready or not: The manic logic of global capitalism. New York: Touchstone, 1998.

ولكنها تترك وراءها كل أشكال الخراب والدمار. وبالتالي فإن القائمين على هذه الآلة المدمرة أناس يمتلكون درجة عالية من الذكاء والموهبة ولكنهم في الوقت نفسه لا يستطيعون إيقافها أو الحد من تسارعها، وهي في دورة التسارع المحموم تلبي جنون الربح والسيطرة والمال لطغمة رأسمالية يتسارع جشعها وتعطشها إلى المال وشهوة القوة والسلطة. وبالتالي فإن هذا التحول يأخذ طابع الضرورة مع ما يحمله من تناقضات هائلة في مكونات الثورة الاقتصادية التقنية التي تولد في الآن الواحد الغنى والثراء والثروة من طرف واليباس والعدم والفقر المدقع من طرف آخر في اتجاه بناء بربريات الماضي المجنونة.

وتعتمد هذه الطفرة العولمية الجديدة في دورتها الخانقة على استغلال الفقراء والمسحوقين في دورة من الهصر الاقتصادي التي تتصف بالخبث والتجدد والتمدد. وفي دائرة هذه المهاصرة المحمومة تفقد الأمم والشعوب استقلالها وينفلت منها المصير، ويقع في النفوس الإنسانية إحساس مدمر بالعجز والتبعية والضعف والانهيار أمام الزحف الهادر لعولمة ما زالت توصف بأنها متوحشة ومجنونة.

ولأن أبعاد وتطلعات هذه العولمة الجارفة تتجاوز الحدود الممكنة، فإنها مع حركتها هذه بدأ البحث عن مصادر جديدة للربح ومناطق جديدة للهيمنة الاقتصادية، وأسواق جديدة لم تكن مألوفة في سالف الأيام، حيث تقع الأنظمة التربوية والتعليمية في قلب الزحف الجديد لعولمة مدمرة تريد أن تحول قطاع التعليم إلى مادة أولية ومصدر لأرباح رأسمالية مؤكدة، وهي في دورتها التربوية هذه تعمل على تذويب البنى التربوية الكلاسيكية القائمة وتدمير معانيها في اتجاه تحويلها إلى مصادر حقيقية للربح والنفوذ والسيطرة والهيمنة. وهكذا بدأ القطاع التربوي برمته يشكل اليوم حقلاً استثمارياً لإمبريالية لاهثة أبداً إلى الربح والمال والثروة.

وتأسيساً على هذه الرؤية وانطلاقا من هذا المسار سرعان ما ظهرت الصناعة التربوية كصيغة للعولمة في قطاع التعليم حيث تقدر الأرباح الناجمة عن هذه الصناعة بأكثر من "تروليوني" دولار (2 تريليون دولار) سنوياً [1]. ففي غضون

---

[1] Nelles (W.), The world education market comes to Canada. In Our Schools/Our Selfs, vol. 10, no 2, 2001, p. 93-100.

القرن الماضي ظهرت ترسانة هائلة من الاختراعات التكنولوجية التي أدمجت في العملية التربوية في شتى أنحاء العالم المتقدم، إلى درجة أنه كان لكل اختراع من هذه الاختراعات أن يشكل ثورة حقيقية في العملية التربوية برمتها، مثل: الراديو والتليفون والتلفزيون والكاميرات الرقمية، ومن ثم الثورة الأحدث في مجال الحاسب والمعلوماتية، حيث تدافعت هذه الاختراعات المذهلة وتكاملت دون أن تحدث التثوير والتغيير الهائل المتوقع في التربية[1]. فالأفلام على سبيل المثال لم تتمكن من تثوير العملية التعليمية ولم تغيرها ولم تحدث أثراً كبيراً في دور المعلم، وهذا الأمر ينسحب على الراديو الذي لم يحقق وعوده التربوية المنتظرة، وذلك مع أهمية استخدامه في التعليم الحرّ المفتوح أو في التعليم عن بعد[2]. وهذا أيضاً يمكن أن يقال عن التلفزيون الذي لم يلبي الطموحات المرجوة منه والذي يواجه اليوم الاتهام بوصفه محرضاً على العنف والعدوانية عند الأطفال. وعلى خلاف العطاء التربوي المنتظر من التلفزيون فإن التلفزيون قد لعب وما يزال دوراً جارفاً ومصيرياً في تحويل المجتمعات الإنسانية إلى مجتمعات استهلاكية بامتياز رأسمالي صرف، وأنه قد أدى دوره الأكبر في تحويل الأجيال إلى أجيال استهلاكية وسلبية مستلبة.

ويعد الحاسوب والإنترنيت من أحدث الاختراعات الإنسانية المذهلة في مجال تكنولوجيا الثقافة والمعلومات، وقد أدى هذا الاختراع إلى تصدعات وانهيارات في التكوينات المعرفية التقليدية **وإلى اهتزاز العمق الإنساني في أكثر مناطق نبضه الوجداني أهمية وحساسية.** ومما لاشك فيه أن الحاسوب المدمج بدورة الشبكة الحاسوبية قد دما في عمق الحياة الفكرية والتربوية **وتحول إلى عنصر بنيوي في التكوينات الأساسية للمعرفة والتربية والثقافة.** هذا ويقدر الباحثون والمهتمون أن هذا الاختراع سيؤدي بمفرده مرة واحدة ودفعة واحدة إلى إحداث انقلاب شامل في

---

(1) Oppenheimer (T.) , The computer decision. In The Atlantic Monthly, juillet. 1997.

(2) Haché (D.) , Public education at the dawn of the new millennium: The New Zealand experiment. In McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 34, no 2, 1999 , p. 133-134.

بنية الحياة الاجتماعية والتربوية لا نظير له في تاريخ الطفرات والتغيرات الشاملة في تاريخ الإنسانية.

فالإنترنيت المدمج بالحاسوب يضع الناشئة والأجيال في مواجهة مباشرة مع التحديات الكبرى لعولمة الثقافة والتربية ، ويجب ألا ننسى أبداً قدرة هذا الاختراع المدمج على زيادة فاعلية الشركات والمؤسسات الاجتماعية ذات الطابع الإنتاجي والاستهلاكي في الآن الواحد. ومن الواضح للعيان أن الطموحات التي علقت على الاختراعات التكنولوجية السابقة تعد متواضعة جداً بالقياس إلى تكنولوجيا الحاسوب والإنترنيت. **وفي هذا السياق يرى بعض الخبراء التربويين أن التكنولوجيا الجديدة ستحل مكان البرامج الدراسية وستعمل على تغييب دور المعلمين والمدرسين بصورة كبيرة في مجال التربية والتعليم**، كما أنها ستؤدي إلى انقلاب شامل في بنية المدرسة المعاصرة في ما يتعلق بصورتها ومضامينها التربوية التي نعرفها اليوم[1]. لقد أطلق بوستمان على الظاهرة تسمية الآلهة المزيفة للتكنولوجيا Les faux dieux de la technologie، لأنّ عملها ينحصر في نهاية الأمر في تشجيع ظاهرة الاستهلاك، والتفكيك الأخلاقي، والكراهية في داخل المجتمع والمدرسة على حدّ سواء[2]. وفي هذا الاتجاه تعمل وسائل الإعلام والحكومات والشركات والمؤسسات وتؤكد أهمية إدماج هذه التكنولوجيا الجديدة في الوسط المدرسي دون تأخير أو تردد، وأهمية تزويد المدارس بالإنترنيت من أجل تحقيق الفوائد التربوية المرجوة منه.

ومع الأهمية الكبرى للشبكة والحاسوب بوصفهما من أهم وأخطر مصادر المعلومات في تاريخ الإنسانية إلا أن هذه المصادر تشكل بذاتها دورة من دورات الاغتراب الذهني والتصدع العقلي عند الناشئة والشباب وذلك لأن هذه المصادر تعمل وبصورة لا شعورية على تنميط العقل وطرق التفكير على نحو استلابي وفي

---

(1) Robertson (H.J.), No more teachers, no more books: The commercialization of Canada's schools. Toronto, ON: McClelland & Stewart Inc, 1998.

(2) Postman(N.) , The end of education: Redefining the value of school. New York, NY: Vintage Books, 1996.

هـذا الخـصوص يـؤكد بيرنيـسك Burniske أن الحاسـوب والإنترنـيت ووسـائل الاتـصال الأخـرى لا تمكـن ولا تـساعد الطـلاب علـى التفاعل العقلاني عبر الحوار والمناقشة والجـدل العلمـي[1]. وذلـك لأن وسـائل الاتـصال والتكنولوجيا الإعلامية ليست مـن مجـرد ترسـانة صـماء مـن البـرامج والآلات والوسـائل، بـل تمـثل طـريقة خاصـة في الـتفكير والعقلـنة والنظر، **إنها في صورتها المعلنة تجسد منطقاً تقنياً نزاعاً إلى إقصاء منطق التفكير النقدي وإسقاط الأبعاد الأخلاقية للتفاعل الإنساني المثمر.**

هـذا ويمثل وصـول التقانة الجديدة للمعلوماتية والاتصال (NTIC) (Nouvelles technologie de l'information et de la communication) ظاهـرة جديـدة مختلفة عـن الـتطور التكنولوجي نفسه، حيث تتميـز هـذه الـتقانة الجديـدة بمـرونتها الهائلة، وبقدرتها الفائقة على التواصل مع مصادر المعلوماتية عبر العالم، وهذا ما يجعلها اليوم أكثر قدرة على التفاعل والحضور في ميدان العمل التربوي كأداة تربوية وتعليمية في الآن الواحد، وكنمط من أنماط التفكير والعمل والوجود.

2ـ الحصار التربوي

مـنذ عـدة عقـود مـن الـزمن والعمليـة التربـوية تعانـي من الحصار الذي تفرضه المؤسسات والشركات ووسائل الإعلام. وقد بدأت المدرسة التقليدية تتعرض لحملة مـن التـشهير مـن قـبل الـشركات الـصناعية والمؤسـسات الاقتصادية التجارية لغايات ربحـية رأسمالـية، حتـى إن قلـة مـن المعنـيين بالـشأن التربـوي لم تعـن بالـدفاع عـن المؤسـسة المدرسية الـتي كـان لـها الفـضل الأكـبر في الـتكوين العلمي والمعرفي لهؤلاء الذين وضعوها في دائرة الـهجوم والحصار[2].

---

[1] Burniske(R.W.) (1998). The shadow play: How the integration of technology annihilates debate in our schools. Disponible sur le Web: [http://www.pdkintl.org/kappan/kbur9810.htm]

[2] Haché (D.) , Public education at the dawn of the new millennium: The New Zealand experiment. In McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 34, no 2, 1999 , p 133-134.

فالمدرسة العامة تتعرض على الغالب للهجوم والاتهام فيما يتعلق بوظائفها والقيم التي تؤسس لها، وفي سياق هذا الهجوم يجري التأكيد بأن الحل الوحيد لكل المشكلات التربوية للمدرسة **يكون في اعتماد نموذج السوق وتسويق المدرسة وفقاً للنموذج الرأسمالي الذي تنشده عولمة الاقتصاد والتجارة**. والحجة التي يدفع بها أصحاب النموذج التسويقي يكمن في القول بأن المدرسة لا تحقق ما هو مرغوب ومطلوب منها وأن كل المحاولات الإصلاحية القديمة باءت بالإخفاق والفشل. وبناء على هذه الصورة المأساوية لمدرسة اليوم يرى المنادون بالتسويق أنه يجب كسر الاحتكار الذي تفرضه المدرسة العامة على التعليم والتربية، وإيجاد نظام تربوي جديد يعتمد على صورة المؤسسة الاقتصادية بفعالياتها القائمة على معايير السوق وآلياته المعروفة ؛ وعلى هذا الأساس يطلقون تصوراتهم حول مدرسة من نوع جديد تقوم على قوانين السوق ومعايير الحياة الاقتصادية للمؤسسات الربحية في المجتمع الرأسمالي الجديد.

وتلك هي الطريقة الوحيدة التي يعتقد بأن الأفضل والأكثر فعالية لتحقيق أفضل النتائج والعائدات التربوية المأمولة. ويعتمد هذا التصور التسويقي على مبدأ خصخصة التعليم والخيرات العامة بوصفه الطريقة الوحيدة والأنجع في دفع عجلة التطور والتنمية الاقتصادية، ومن ثم النهوض بالخدمات التربوية والثقافية، وذلك سيتيح تقليص المهمات الحكومية لصالح تنمية أكيدة في مجال الحريات الفردية وضمان مصالح الفئات الاجتماعية الدنيا في الحياة الاجتماعية في الخيرات الاجتماعية المتاحة[1].

ومهما يكن الأمر فإن أزمة الثقة بالمدرسة ـ بما تنطوي عليه من فعاليات وإمكانيات ووظائف تربوية ـ ناجمة برأينا عن موقف أيديولوجي يريد النيل من كينونة المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية ضرورية وفاعلة في الحياة الاجتماعية والثقافية، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الموقف السلبي من المدرسة لا يقوم على

---

(1) STARR (P.) , The limits of privatization. In Prospects for Privatization, S. Hanke (éd.), vol. 36, no 3, 1987, p. 124-137.

أسس موضوعية ولا يأتي نتاجاً لتحليل علمي نقدي دقيق بأبعاده وتجلياته لنظام تربوي يرتكز إلى تاريخ إنساني مترامي الأطراف في مجال الحياة الإنسانية على مدى قرون متعاقبة من الزمن حيث لعبت فيها المدرسة كمؤسسة تربوية دور حصان طروادة في كل نهضة حضارية وفي كل نقلة خطتها الإنسانية عبر تاريخها الطويل.

3ـ تسويق المدرسة

لم تكن ظاهرة التسويق التربوي مجرد تصور حداثي جديد تولّد في الأزمنة الجديدة، حيث يمكن أن تقفي هذه الظاهرة في تضاعيف الحياة الصناعية الحادثة في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين.

ويعد المهندس المشهور فريديريك ونسلو تايلور Frederick Winslow Taylor المنظر الفكري اللامع لهذه المرحلة الصناعية بلا منازع على الإطلاق، حيث عرف تايلور بنظرياته المعروفة حول طبيعة المؤسسات الصناعية ودورها ووظائفها، وقد كرس حياته لدراسة طبيعة العمل وآلياته وطرائقه في المصانع والمعامل والمؤسسات الاقتصادية الرأسمالية الناشئة. وقد اجتهد تايلور في بناء نظريات يمكنها أن تساعد في تطوير تقانات جديدة لخفض الحاجة إلى اليد العاملة وتخفيض التكاليف المالية للمشاريع الاقتصادية، وذلك لتحقيق الحدّ الأقصى من النمو الاقتصادي الممكن لهذه المؤسسات[1]. وقد بين تايلور أن إحدى العقبات الأساسية لتطوير إنتاجية المؤسسات الاقتصادية ناجمة عن كسل الموظفين وغياب حماستهم للعمل، ومن أجل الكشف عن وضعية التراخي عند العمال والموظفين عمل تايلور على دراسة أسباب هذه الظاهرة وعواملها. وهو في سياق دراسته هذه يقدم فكرة تاريخية تقوم **على تشبيه الإنسان بآلة في خط الإنتاج الأول**، وبالتالي فإن زيادة الإنتاج تقتضي زيادة فعالية هذه الآلة وتحسين أدائها إلى الحدود القصوى الممكنة. ومن أجل تحقيق هذه الغاية يمكن اعتماد منهج متطور يعتمد على تحقيق

---

(1) Taylor (F.W.), La direction scientifique des entreprises. Paris, France: Dunod. The Edison Project (1994). Partnership school design. New York, NY: The Edison Project, 1967.

التوافق بين العامل والعمل الذي يقوم به ؛ أي بين العامل والوظيفة التي يجد نفسه قادرا على أن يطورها ويطور إمكانياته ومهاراته من خلالها حيث يصل إلى الفعالية القصوى لما يسميه بالعامل النموذج Un ouvrier modèle. وفي **دائرة هذا التصور فإن العامل لا يمكن أن يكون أكثر من أداة اقتصادية أو آلة معدة للإنتاج الصناعي**. ويمثل هذا النظام في العقد التايلوري ما يسميه البنية المتراصة المتكاملة التي تعتمد على دورة هرمية للسلطة المطلقة. ووفقاً لهذا التصور فإن المنشأة الاقتصادية تنقسم إلى شعبتين : الإدارة من جهة والموظفين والعاملين من جهة أخرى ، **أي أنه يقسم العمل بين من يفكر وبين من ينفذ**. وهذا يعني أنه لا يسمح للعمال والموظفين بأي أداء يتعلق بالمبادرة والتجديد والابتكار أو حتى التفكير، لأنهم يوجدون في وضعية من القواعد والتعليمات الصارمة والمحددة. فالعمل في المؤسسات والمنشآت الصناعية - كما يقدمه تايلور - يتحدد بمنظومة من المهمات والأدوار البسيطة التي تعتمد على مبدأ المواظبة والتكرار الآلي[1].

لقد اعتمدت التايلورية تفسيراً للسلوك الإنساني يقوم على تصور سيكولوجي وحيد الاتجاه يستند إلى مقولة في الحافز الاقتصادي. وقد طبقت هذه النظرية على نطاق واسع في قطاع المؤسسات والمنشآت الاقتصادية ، **ومن ثم وجدت هذه النظرية طريقها إلى النظام التربوي في بداية القرن العشرين**. وقد تميزت هذه المرحلة بهيمنة وتأثير أرباب الصناعة والتروستات الصناعية الكبرى على معالم الحياة الاجتماعية والثقافية. وقد شمل هذا التأثير الذي تعزز بالتصورات التايلورية النظام التربوي والتعليمي الذي أصبح هدفاً من أهداف النظام الرأسمالي الناشط في ذلك العصر. وهذا يعني أن النظرية التايلورية قد وجدت تطبيقها في قلب الأنظمة التربوية مع بداية القرن الماضي ، **وقد ترجمت هذه النظرية فكرة التربية العملية التي يمكن أن توظف في خدمة الحاجات المتنامية للصناعات الرأسمالية الناشئة**. وباختصار وجدت القيم التايلورية حضورها الفعلي في نسق الحياة التربوية والمدرسية في

---

[1] Barnabé (C.), Introduction à la qualité totale en éducation. Cap-Rouge (Québec): Les Presses inter Universitaires, 1995

الولايات المتحدة الأمريكية بوصفها أيديولوجية موجهة لخدمة النظام الرأسمالي الأمريكي في القرن الماضي ولاسيما في الفترة الممتدة بين عامي 1910 و 1930 حيث تميزت هذه المرحلة بجهود مكثفة من أجل توظيف التربية ووضع المؤسسات المدرسية في خدمة النظام الصناعي القائم لضمان متطلباته واحتياجاته الأساسية إلى اليد العاملة الماهرة والمؤهلة.

ومع ذلك فإن هذه المرحلة قد شهدت إصلاحات تربوية مستمرة هدفت إلى تجاوز المخاطر الكبيرة للتايلورية في مجال التربية والتعليم، ومن الطبيعي أن تتم الاستفادة من معطيات هذه المرحلة وأخطائها في عملية الإصلاح التربوي المنشود في هذه المرحلة من تطور العولمة الصناعية الجديدة. ومن اللافت للانتباه في هذا الخصوص أن كالاهان[1] وصف هذه المرحلة بأنها مأساة التربية الأمريكية. **ومما لا شك فيه اليوم أن عملية تسويق التربية يترافق مع محاولات إضعاف النفوذ الحكومي في كثير من أوج الحياة المعاصرة**، وبالتالي العمل على تخصيص الخدمات العامة وتحرير الاقتصاد بصورة عامة. وقد تمثل ذلك في بيع مؤسسات الدولة وتخصيص شركات النقل الجوي، والتأكيد على أهمية التبادل الحر بين البلدان والمؤسسات الصناعية وهذا كله يعبر بصورة ما عن مفهوم ما يسمى بالتسويق العام للمجتمع ومؤسساته المختلفة.

وفي دائرة التداول الخاص بمسألة تسويق المدرسة فإن رعاة هذه الدعوة وسدنتها يقترحون منظومة من الإجراءات والحلول المستوحاة من نماذج المؤسسات الصناعية الحالية بفعالياتها وأدوات عملها وغائياتها الربحية، وهذه الصورة تأخذ جوهرها من صورة السوق بما يعتمل فيه من قوانين ووضعيات وممارسات، **وهم يعتقدون بذلك أنهم يقدمون للمدرسة مشروعاً إصلاحياً** ينهض بها ويرفع من إمكانياتها التربوية في خدمة التوجهات التنموية الكبرى للمجتمع.

---

[1] Callahan (R.E.), Education and the cult of efficiency. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1962. pp 246-147.

4ـ حرية الاختيار

يعد مفهوم حرية اختيار المستهلك وفقاً لمعيار السوق الاقتصادي أحد أبرز مفاهيم التسويق التربوي، وعلى هذا الأساس يتوجب على الآباء أن يمتلكوا ناصية الحرية والقرار في استهلاك التربية التي يرغبون بها لأطفالهم في المؤسسات التربوية المختلفة دون أن يخضعوا لقوانين وأنظمة حكومية ومدرسية هنا وهناك. ومن أجل هذه الغاية فإن بعض الحكومات توفر للآباء المدارس الجيدة، وتمكن الآباء من فرصة اختيار المدرسة التي يرغبون فيها دون حدود مرسومة أو قيود معلومة، حيث يمكن للآباء اختيار المدارس التي تناسبهم في القطاع التعليمي الخاص الذي يقع خارج دائرة إشراف الدولة وتوجيهها[1]. **وهذا التصور الحر يعتمد على حجة مفادها بأن التعليم لغايات ربحية يمكنه أن يعمل على إحياء نزعة المنافسة وتأكيد الفاعلية التربوية للنظام التربوي**، وهذا بالتالي سيؤدي إلى تحسين نوعية التعليم وجودته. وعلى هذا الأساس فإن قانون حرية الاختيار الذي اعتمد في عام 1955 بواسطة الاقتصادي المعروف ميلتون فريدمان Milton Friedman **أصبح قاعدة أساسية لعملية تسويق متعاظمة للمؤسسات المدرسية**[2].

5ـ نماذج لتجربة التسويق المدرسي:

في ربيع 1991، أطلقت شركة وايتل الكبرى للاتصالات Whittle Communications Inc مشروع إيديسون التربوي Projet Edison، وهو من أكبر وأهم المشاريع التربوية في أمريكا، وقد شمل هذا المشروع شبكة من المدارس الوطنية الخاصة، وقد قامت هذه الشركة أيضاً بتصنيع وتسويق المواد والتجهيزات التكنولوجية لأغراض تربوية وتعليمية. وقد أنفقت هذه الشركة

---

[1] Brown (F.), Contreras, A.R. , Deregulation and privatization of education. In Education and Urban Societies, vol. 23, no 2, 1991. p. 144-158.

[2] Mitgang (L.D.), Connell, C.V. , Educational vouchers and the media. In Privatizing Education, H.M. Levin (éd.), Boston, MA: Westview Press, 2001. p. 20-35.

حوالي 60 مليون دولار في مجال البحث والتطوير التربوي خلال سنتين فقط. وقد تم بالإضافة إلى ذلك إنشاء هيئة علمية مكونة من 100 باحث وعالم، تمّ اختيارهم من داخل القطاع التربوي، ومن عالم رجال الأعمال، ومن المؤسسات العلمية المعروفة، بهدف العمل على بناء هذه الشبكة التربوية وتطويرها. وقد كلف الباحثون المختارون بعملية التخطيط لبناء نظام تربوي جديد مختلف تماماً عن النظام التربوي الكلاسيكي المعروف. وقد كلفت هذه العملية حوالي 2.5 مليار دولار في عام 1996 حيث تمّ إنشاء 200 مدرسة لتغطية تعليم 150000 طالب تراوحت أعمارهم بين ثلاثة وستة أعوام. وقد بينت التقديرات الخاصة بهذه المؤسسة بأنه في عام 2010 سيستقطب هذا المشروع التربوي مليوني تلميذ في ألف مدرسة في مختلف أصقاع البلاد. وقد وجهت عملية الابتكار والتجديد لتجاوز المناهج التربوية القائمة، والتجهيزات التربوية التقليدية، ومن ثم إحداث تغيير في دور المعلم والتلميذ، وفي مدة السنة الدراسية التقليدية. ومن أجل الاستجابة لحاجات الآباء العاملين فإن المدارس الجديدة فتحت أبوابها على مدى العام الدراسي دون انقطاع، وقد تمت برمجة الدروس وجدولتها كي تتقاطع مع مواعيد عمل الآباء[1].

ولكن المشروع بدأ يواجه بدءاً من عام 1993 مجموعة من الصعوبات والتحديات حيث قرر ممول المشروع تيمس وغنر Times Wagner Inc. أن يسحب تمويله للمشروع حيث توجب على الشركاء الاقتصاديين دعم المشروع وتغطية نفقاته وجملة التوظيفات المالية التي سحبت من ميزانية المشروع، ومن الطبيعي أن يحدث هذا الأمر نوعاً من الاضطراب والفوضى في داخل المؤسسة حيث بدأت الشكوك وفقدان الثقة تتسلل إلى زبائن المشروع والمساندين له.

وعلى أثر هذه الاضطرابات بدأ المشروع يتخذ مساراً آخر يتمثل في إيجاد صيغة تعاون مع المدارس العامة التي تتميز بمناهج تربوية متقدمة واستراتيجيات تعليمية متطورة ومعلمين يتميزون بأداء مهني متميز. ومع بداية ظهور المدارس المعتمدة

---

(1) Rist (M.C.) , Whittling away at public education. In The Executive Educator, septembre. 1991

(المدارس التي تحظى بشهادات الجودة والكفاءة) في مختلف أرجاء الولايات المتحدة بدأ المشروع يأخذ توجهه الجديد. وقد وجد هذا المشروع بالإضافة إلى ذلك صيغة جديدة للعمل عندما تمّ اختياره في 1994 - من قبل لجنة حكومية - وذلك لإدارة ثلاث مدارس من مدارس الجودة التجريبية التي وضعت في محك التجربة وفقاً لتشريعات تربوية جديدة. وخلال عدة سنوات فإن الطموحات الأساسية لهذا المشروع أصبحت عملية وبسيطة.

اتخذ التوجه الجديد للمشروع تسمية " إيديسون سكول " Edison Schools Inc. بدلا من " مشروع إيديسون Projet Edison"، وهذا التوجه الجديد كما أشرنا يعمل في صيغة تعاون مع المدارس الحكومية التي تأخذ طابعاً تشريعيّاً وقانونياً في البلاد. وتتمثل الوظيفة الأساسية للمشروع في تقديم برمجيات تربوية متقدمة في مجال الإنسانيات والفنون والرياضيات والعلوم وفي مجال العلوم ذات الطابع الإنساني والأخلاقي، وتشمل هذه الخدمات الفنون التشكيلية والتربية البدنية. تتمثل السنة الدراسية في 198 يوماً وهذا يرمز إلى 10٪ زيادة على المعدل الوطني، حيث يتم زيادة اليوم المدرسي إلى ساعة أو ساعتين يوميّاً حسب المستوى لكل مرحلة. وفي هذا السياق فإن المشروع وضع خطة لتأسيس عدد يتراوح بين 200 و 300 من المدارس الصغيرة ومن ثم توزيعها على ستة مستويات أكاديمية. وكل أكاديمية تشمل ثلاثة منازل تستوعب ثلاث مجموعات من مجموعات العمل وهي تطرح نفسها بديلاً للصفوف التقليدية وتحل محلها. وفي كل منزل يترك للتلميذ أن يحقق تقدمه التعليمي وفقاً لقدرته التعليمية وهو بالطبع سيكون تحت إشراف عدد من المتخصصين وسيزود بالمواد التربوية المناسبة لنمائه ولا سيما مواد البرمجيات والإليكترونيات الحديثة.

والطفل وذووه يقابلون المعلمين والمسؤولين في المنزل التربوي ثلاث مرات أو أربعاً على الأقل خلال العام الدراسي، وذلك من أجل تحديد الأهداف التربوية والتعليمية المرغوبة، ويشمل ذلك تحديد المسؤوليات لكل واحد منهم. وهذا **يتضمن عقداً تعليميّاً وتربويّاً يتم توقيعه من قبل التلميذ وذلك من أجل ضمان سير العملية التعليمية**، وفي دائرة التفاعل التربوي يتم تزويد التلميذ والمعلمين بأجهزة الحاسوب المناسبة ويتواصلون أيضاً عبر الشبكة الإليكترونية (الإنترنيت) التي تربط

المدرسة مع مكان إقامة التلميذ. وهذا بدوره يضمن تواصلا فعالا بين مختلف مكونات العملية التربوية. وما هو مهم في إطار هذه التجربة هو العمل على تحسين أداء المعلمين وتدريبهم حيث يتوجب عليهم الخضوع لدورات تأهيل وتدريب على مدى أربعة أسابيع قبل بداية العام الدراسي. وسيكون على المعلمين هؤلاء التعرف على برامج مكثفة تتعلق بالنشاطات وعملية تجويد التعليم على مدى العام الدراسي Edison Schools, 2001. **ومع ذلك فإن مشروع إديسون سيبقى مع كل هذه الجهود والطموحات والكفاءات مجرد مؤسسة تجارية وأسهمه مطروحة في السوق التجارية**. وفي هذا السياق فإن التربية هنا لا تمثل في جوهرها غير مشروع تجاري **تتمثل حركتها في العلاقة بين البائع والمشتري وفق تسعيرات محددة**. وبالتالي فإن العاملين في المدرسة لا يمثلون إلا سدنة للخدمات في إطار علاقة تجارية تخضع لقانون السوق المتمثل في قانون العرض والطلب.

وفيما يتعلق بجودة التعليم فإن مشروع إديسون لم يحقق طموحاته التربوية حيث يؤكد كل من ميرون و أبليكات أن الأبحاث والدراسات التي أجريت على المشروع قد بينت بصورة واضحة أن التلاميذ الذين انخرطوا في هذه التجربة التربوية أي في مدارس إديسون لم يحققوا نتائج أفضل من هؤلاء الذين تابعوا تحصيلهم في المدارس العادية ، ومع ذلك كله فإنه لمن المبكر أن نصدر أحكاماً نهائية لأن هذه التجربة ما تزال في ذروة نشاطها ويجب أن ننتظر فترة زمنية كافية لكي تأخذ حقها في دورة الزمن[1].

6ـ المدارس المستقلة

المدارس المستقلة ترجمة مجازية لعبارة Les écoles à charte ، وهي نوع من المدارس يقوم على مبدأ التعاقد بين الدولة وبعض المستثمرين في القطاع التربوي وفقاً لشروط تربوية محددة. وهذا النموذج الجديد من التربية العامة يجسد مجموعة

---

[1] Miron, G., Applegate, B. (). An evaluation of student achievement in Edison schools opened in 1995 and 1996. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, Western Michigan University, 2000.

من الأفكار الإصلاحية التي تعارض الممارسات التقليدية للنظام التربوي القائم. وبالتالي فإن هذه المدارس تؤدي دورها التربوي لغايات ربحية أو غير ربحية كما هو الحال في مشروع إديسون. فعلى سبيل المثال تعطي هذه المدارس نوعاً من الحرية للآباء والمعلمين والتلاميذ على حد سواء وذلك في سياق المحافظة على استقلال المدرسة بوصفها نظاماً متكاملاً. وبالتالي فإن العقبات التي تواجه التغيير والتي نجدها في قانون التنظيم العام للمدار قد تمت إزالتها وبصورة أوتوماتيكية وذلك من أجل بناء توجهات أبداعية جديدة. وباختصار فإن المدارس التعاقدية الحرة قد تحولت إلى أداة مؤسساتية تسمح بإجراء مزيد من الإصلاحات التربوية في داخل المدرسة وهي في الوقت نفسه قادرة على تلقي العناصر الإصلاحية المطروحة من قبل أصحاب المشاريع التسويقية كما يعتقد بيرلان و مولهولاند[1].

وفي هذا التوجه يمكن القول بأن هذه المدارس الحرة التعاقدية، تسمح بطبيعتها، لمجموعة من المعلمين والآباء والمؤسسين إدارة وتوجيه المدارس العامة وتحديد طبيعة الرسالة التربوية لهذه المدارس. ووفقاً للصيغة الرسمية فإن المشرفين على هذه المدارس يوقعون عقداً مدرسياً مع مديريات وزارة التربية يمنحهم حق إدارة هذه المدارس وتوجيهها. وبالتالي فإن العقد الذي يصبح ميثاقاً للمدرسة يحدد أبعاد الاتفاق مع تحديد المبالغ التي تتلقاها هذه المدارس من ميزانية الوزارة، كما يتم تحديد مضمون البرامج ومستوى الجودة التربوية المرغوبة ومستوى تأهيل المعلمين. وهذه الصيغة التعاقدية تعطي المدارس المعنية صفة المشروعية وتعطيها الحق في استئجار المباني والتعاقد مع المعلمين والشراء ومراقبة الموازنة وملاحقة المتعاقدين معها أمام القانون في حال الإخلال بالعقود والمواثيق.

ومن أجل مواصلة الأداء التربوي المطلوب **فإن هذه المدارس لا تخضع لأية قوانين أو تنظيمات تتعارض مع مهمتها في الأبداع والتجديد والتطوير.** وفي نهاية

---

(1) Bierlein (L.A.), Mulholland L.A. , Charter school update & observations regarding initial trends and impacts (Policy Brief), Tempe, AZ: Morrison Institute for Public Policy, School of Public Affairs, Arizona State University, avril, 1995.

العقد فإن المدرسة يجب أن تبرهن على حسن الأداء والقدرة على استقطاب مريديها وجذبهم وتلبية حاجاتهم التربوية. ومع ذلك فإن هذه المدارس تبقى مدارس عامة ومجانية ولجميع الراغبين في الانتساب إليها دون قيد أو تمييز ذي صبغة دينية أو عرقية أو اجتماعية.

ومع أهمية السمات والملامح التي حددناها لهذه المدرسة فإنه لا يوجد لها نموذج واحد وفريد إذ تحظى كل مدرسة بخصوصيتها التربوية والوظيفية ولاسيما فيما يتعلق بأواليات التفاعل بين المعلمين والطلاب ومجلس المدرسة والتنظيمات التشريعية الضابطة في كل منطقة إدارية أو محلية[1]. لقد تحولت هذه المدارس إلى صيغة تربوية جديدة متعددة الأنماط والاتجاهات في صيرورات تربوية تتحدد بتنوع الشروط للعلاقة بين سدنتها وروادها الشروط المجتمعية التي تحتضنها. فالمضامين التربوية لهذه المدارس تتغاير وفقاً لتغاير المناطق الجغرافية والسياسية وذلك على إيقاعات الراغبين بالانتساب إليها والعقود المبرمة بصددها ووفقاً للإصلاحات والتغيرات الحادثة في القوانين المدرسية، وبالتالي فإن درجة استقلال هذه المدارس تتعلق بالمشرفين والقائمين على أدائها التربوي وبالتالي على مضامين النصوص القانونية التي تحكمها[2]. وهنا يمكن الإشارة في هذا السياق إلى تجربة نيزيلاندا الجديدة التي تتميز بطابعها الراديكالي بالقياس إلى بعض الولايات الأمريكية التي تسودها قوانين أقل صرامة وذلك من أجل إضعاف الانتقادات الموجهة إلى هذه التجربة[3].

(1) Kane)P.R.), Lauricella (C.J.) , Assessing the growth and potential of charter schools. In Privatizing Education, H.M. Levin (éd.), Boston, MA: Westview Press, 2001, p. 203-233.

(2) Freedman (J.) ,The charter school idea. Red Deer, AB: The Society for Advancing Educational Research, 1995.

(3) Haché (D.) , Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire: les répercussions pour les professionnels de l'éducation. In Éducation et francophonie, vol. XXVII, Perspectives d'avenir en éducation, 1999. Disponible sur le Web: ttp://www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Hache.html].

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى دراسة أجراها مركز دراسات التطوير المدرسي في الولايات المتحدة على 110 من المدارس المستقلة في عام 1995، وقد بينت هذه الدراسة بأن أغلب المدارس المستقلة تتميز بأنها من الحجم الصغير نسبياً حيث لا يتجاوز عدد الطلاب في كل مدرسة 287 طالباً أو تلميذاً. وبالتالي فإن التوجه التربوي لهذه المدارس يتمركز حول البرمجة الحاسوبية متعددة الاختصاصات كما تتمركز على التكنولوجيا التربوية. وقد بينت الدراسة أن الأسباب التي دعت إلى تأسيس هذه المدارس تتمثل في البحث عن تربية عالية المستوى وعن جودة تعليمية واضحة المعالم تأخذ بعين الاعتبار أهمية الأبداع والابتكار والتجديد في بناء شخصية الأطفال والتلاميذ. ومع ذلك تبين هذه الدراسة أيضاً أن بعض العقبات المادية والصعوبات الإدارية قد تعيق عملية إنشاء هذه المدارس. ووفقاً لبعض الخبراء الذين عايشوا هذه التجربة فإن تأسيس هذه المدارس يحتاج إلى خبرات كبيرة كما يحتاج في الجوهر إلى رؤية ورسالة تربوية تتسم بالجلاء والوضوح ولاسيما فيما يتعلق بالتخطيط الزمني والمهمات التربوية والخطة الدراسية. وفي هذا الصدد يعلن بوستيه Bosetti بأن المدارس المستقلة هذه تعزز الاتجاه نحو اللامركزية التربوية والإدارية في مجال العمل التربوي والمدرسي وهي في الوقت نفسه تتيح للآباء والمعلمين والأهالي تأسيس المدارس التي يرغبون فيها بطريقة غير تقليدية(1). وهذه المدارس كما تبدو لهم تحقق درجة عالية من الرضا والشعور باستيفاء الحاجات التربوية عند الآباء والمعلمين أيضاً. وفي المحصلة فإن هذه المدارس تبرهن عن جودة تربوية عالية المستوى وواضحة المعالم ولاسيما فيما يتعلق بمستوى المتعلمين بما اكتسبوه من مهارات وقدرات وكفاءات.

7ـ مسألة الجودة

مع الأهمية الكبرى لمسألة الخيار والحرية والاستقلال الذي تتمتع به المدارس المستقلة فإن ذلك كله لا يضمن بالضرورة وجود جودة تربوية في مستوى التعليم

---

(1) Bosetti (L.); Foulkes (E.); O'reilly (R.,); Sande (D.) , Canadian charter schools at the crossroads. Kelowna, BC: The Society for the Advancement of Excellence in Education, janvier, 2000.

والتحصيل المدرسي. ولكن السعي المستمر باتجاه بناء جودة تعليمية متميزة أدى إلى توليد فلسفة تربوية حول مبدأ الجودة والنوعية بهدف بناء طرائق جديدة وإحداث تغييرات مهمة في داخل النظام في اتجاه تأكيد مبدأ الجودة والكفاءة المدرسية.

ومن أجل ضبط مستوى الجودة التربوية ونوعية التعليم بصورة مستمرة فإن هذه الفلسفة طرحت نفسها قوة موازية للأفكار والأطروحات التي تجد أساسها ومصدرها في عالم المؤسسات الصناعية، وذلك لأن هذه الفلسفة تقوم على أساس تجاري قوامه التوظيف والاستثمار والمردود الاقتصادي. وتقوم هذه الفلسفة أيضاً على مبدأ أن النظام وليس الأشخاص هو الذي يجب أن يوجه إليه اللوم عندما توجد مشكلات وعقبات وصعوبات في داخل المؤسسة المدرسية. وهذا التوجه النظمي يعزز تحولات جوهرية في المواقف والاتجاهات التربوية في داخل المؤسسة المدرسية وبالتالي فإن هذا التوجه يتعارض تماماً مع المؤسسات التربوية التقليدية بطبيعتها الهرمية.

وبالتالي فإن الممارسة التربوية في هذا المضمار يجب أن تكون على توافق مع أولويات المنتسبين إلى المؤسسة التربوية، وهذا يعني ضمان وضعية من البساطة والمرونة في التكوين البنيوي لهذه المؤسسات حيث يمكن لهذا الأمر أن يعزز تعاون وتفاعل أطراف العملية التربوية بطريقة أفقية أي غير عمودية أو هرمية [1]. وفي الواقع فإن هذا التوجه يمثل الوجه الإنساني للإصلاح التربوي المطروح في داخل المؤسسات التعليمية الخاصة، وذلك لأنها تفعل فعلها في تفعيل الحياة التربوية بين مختلف المعنيين في العملية التربوية، وهذا يشمل الآباء والأبناء والمعلمين والإدارة أي المجتمع المدرسي برمته.

---

(1) Barnabé (C.), Introduction à la qualité totale en éducation. Cap-Rouge (Québec): Les Presses inter Universitaires , 1995.

الخلاصة

أدى انهيار جدار برلين وسقوط النظام الشيوعي في الاتحاد السوفيتي إلى ولادة الرأسمالية المتوحشة وسيطرتها الهائلة على مقومات الوجود الكوني والإنساني. لقد قدر للرأسمالية الكلاسيكية أن تقدم نفسها بصورة إيجابية على أنها الحصن الحصين للحريات الفردية، والليبرالية الاقتصادية الحرة، والديمقراطية وحقوق المواطنة وحقوق الإنسان، وهي القيم التي تحاول أن تجد مكاناً لها في عصر العولمة الجديدة لدى آلهة المال وأرباب الصناعة والتكنولوجيا. وليس من المفارقة أن نعلم بأن الشعوب التي عاشت نير العبودية والتسلط الشيوعي هي التي تدفع اليوم ثمن الحرية الشكلية المزعومة. وبالتالي فإن هذه الحملات الخادعة والمعلومات المضللة حول مسألة التربية والتعليم يمكن أن تشكل مؤشرات مسبقة حول ما يمكن للتربية أن تكون عليه تحت مظلة قوانين السوق الرأسمالية. فمجتمعاتنا تعاني اليوم من تحول الجماهير إلى جماهير مستهلكة بامتياز، وبالتالي فإن هذه الظاهرة ناجمة عن عملية تصفية ذهنية منظمة عبر الإعلام والإعلان التجاري الذي يتميز بطابع الحركة السريعة الوامضة. وفي مواجهة هذه التحولات الجوهرية فإن الحكومات تأخذ موقفاً سلبياً وتتراجع أما الضغوط التي تمارسها المؤسسات الصناعية والتجارية بدلاً من المقاومة ثم تأخذ دور الناطق الرسمي باسم هذه المؤسسات بدلاً من العمل على حماية هؤلاء الذين انتخبوها.

ومما لاشك فيه أن التربية والأنظمة التعليمية تحتاج اليوم إلى إصلاحات عميقة وجوهرية وبالتالي فإن بعض التوصيات والتصورات الإصلاحية التي تطرحها مؤسسات المجتمع الصناعي في عصر العولمة قد تكون جيدة في جوهرها وقد تكون جادة وجديدة في عالم التربية. وبالتالي فإن التكنولوجيا الجديدة والإصلاحات المطروحة ليس سيئة بذاتها ولكن الخطورة تكمن في هيمنة الصناعة التربوية على معالم الحياة التعليمية والتربوية، وهي صناعة يكون هدفها الأساسي الربح وتحويل التربية إلى قطاع إنتاجي استثماري ومن ثم تحويل المؤسسات التربوية إلى مؤسسات منتجة لليد العاملة المؤهلة للعمل في مجال المؤسسات. وبالتالي فإن الاكتفاء بهذا

المستوى من العمل في المؤسسات التربوية سيؤدي بالضرورة إلى نوع من التفكك الاجتماعي والانحلال الأخلاقي في داخل المجتمع.

وفي هذا الصدد يعلن وايت أن النموذج الرأسمالي السوقي للتربية سيعمل على تفكيك المنتج التربوي وتصنيفه على مبدأ تصنيف السلع المنتجة في السوق الاقتصادية حيث سنجد في المستقبل تربية وتعليماً للصفوة في مقابل تربية وتعليم للدهماء. فعلى سبيل المثال يلاحظ اليوم بأن الوصول إلى التعليم يكون وفقاً للإمكانية المالية للآباء ووفقاً لأوضاعهم الاجتماعية الاقتصادية[1]. ومن ثم فإن التعليم الخاص والمميز يقدم نفسه للطبقة التي تأخذ مكانها في أعلى السلم الاجتماعي. وفيما يتعلق بالنتائج المترتبة على هذا النموذج الرأسمالي بالنسبة للمعلمين والمتخصصين في مجال التربية فإن دور المدير يتحدد بدور المدبر للأعمال ولا يتحدد منذ اللحظة الرأسمالية في بناء المناهج وتحديد مسارها وكيفياتها ومردودها التربوي، كما أنه معني بالدرجة الأولى بعملية التسويق وإقامة علاقات عامة مع الأهالي ومع عالم المولين والمستثمرين. وليس أدل على ذلك من التجارب التربوية التي شهدتها نيوزيلندا وبعض البلدان الغربية حيث بينت هذه التجارب أن دور مدير المدرسة يأخذ صورة مقاول أو رجل أعمال بالدرجة الأولى. وفي نسق هذه التجارب يتضح أن دور المعلم قد شهد تحولاً نوعياً أيضاً حيث يتوجب على المعلم أن يقوم بمهمات عديدة إضافية ووظائف جديدة تضعه تحت تأثير العمل لساعات إضافية مطولة ومنهكة، وقد تقلص دوره من مربٍ يحمل رسالة إلى مجرد النقل الساذج الآلي للمعلومات والمعارف التربوية. وفيما يتعلق بالتلميذ أو الطالب فإن الطالب يتحول إلى سلعة ومنتج يتم تصنيفها حسب خصائص معينة وميزات محددة وأسعار مبينة وبالتالي فإن هذا المنتج التربوي سرعان ما يطرح في سوق العمل وفقاً لقانون العرض والطلب على سلع محددة ومعينة في دائرة التصنيف المعهود للأسواق الرأسمالية.

---

(1) Witte (J.F.) , The market approach to education. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

وفي النهاية يمكن القول إن مقولة المردود الاقتصادي للتربية - التي تفرض نفسها في مستويات اجتماعية وسياسية مختلفة، كما هو الحال في المستوى الحكومي وفي المستوى المؤسساتي - **تمثل في جوهرها مخادعة رأسمالية وعملية ذر الرماد في العيون وذلك لأن هذه المقولات بينة فيما يتعلق بتسويقها للقيم التي تتعلق بالسلام والتوازن الاجتماعي والأخلاقي**. فالتعليم العام يمثل نظاماً يمكنه أن يقدم في نهاية الأمر فرصاً متكافئة إلى جميع الأطفال كما أنه يمنح للفئات الاجتماعية المهيضة بعض الأمل في الخروج من دائرة البؤس الاجتماعي الذي يحاصرها ويضيق الخناق عليها. **ومما لا شك فيه أن الأنظمة التربوية تحتاج إلى إصلاح عميق وجوهري ولكن هذا الإصلاح لا يجب في أي حال من الأحوال أن يكون إصلاحاً بروح رأسمالية وفقاً لقانونيات الانتهاك الفاضح للقيم الاجتماعية في اتجاه تحويل المدرسة إلى قطاع رابح يتحرك على موازين القيم التجارية والقوانين التسويقية المريعة التي تدفع الأطفال إلى دائرة التسليع والتسويق والتشيؤ المروع لرأسمالية جدية مرعبة**. ووفقاً لهذا التصور فإن المدرسة يجب ألا تتحول إلى أداة للدعاية الرأسمالية من أجل عالم المال والأعمال، بل يجب أن تبقى مؤسسة للحصانة الأخلاقية بعيداً عن تقلبات السوق وانهيارات القيم. فالمدرسة العامة في نهاية المطاف تمثل بارقة أمل لحصانة إنسانية في عصر فرضت فيها العولمة الرأسمالية الجديدة شروط وجودها المدمر، وبالتالي فإن الإطاحة بها وبمكوناتها التربوية الأصيلة سترتد على المجتمع بالأسى وستكون الخطوة الأكيدة نحو انهيار تربوي أخلاقي لا تدرك نتائجه ولا تحمد عواقبه.

الفصل السابع

المدرسة المدججة بالتكنولوجيا
الدور الاستلابي للتكنولوجيا في المؤسسة المدرسية

" إن ما يميز العنف المعاصر عن أشكال العنف التي عرفها التاريخ، هو التدخل المزدوج للتكنولوجيا والعقلنة في إنتاجه" (إيف ميشو)

مقدمة

يشير إدكار موران Edgar Morin في كتابه المثير " من أجل الخروج من القرن العشرين Pour Sortir Du XXIème Siècle " إلى الخطر الكبير الذي تشكله التقانة الجديدة في الحياة الإنسانية المعاصرة وفي المجال التربوي تحديداً، ويبحث عن سبل جديدة تمكن الذكاء الإنساني من احتواء الطفرات التكنولوجية المتقدمة وتوظيفها إنسانياً[1]. وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين جهوداً فكرية تبحث في إمكانية التصدي للتدفق المعلوماتي الجديد وحماية الإنسانية من المخاطر الكبرى المحتملة ووضعها خارج دائرة وضعية اغترابية تحت تأثير الصدمات الهائلة للتكنولوجيا الفائقة المتدفقة بمتواليات هندسية.

لقد حققت التكنولوجيا الذكية تقدما هائلاً في مختلف القطاعات ومجالات الحياة الإنسانية ولاسيما في العقود الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، ومما لاشك فيه أن هذا التقدم التكنولوجي يحمل كثيراً من الخير والرفاه للإنسانية وهذا ما أكدته معطيات الثورة الرقمية والمعلوماتية، ولكن هذا التقدم

---

[1] Morin (E.), Pour sortir du XXIème siècle, Fermand Nathan,, Paris, 1984.

المذهل يحمل في طياته أيضاً مخاطر هائلة تتمثل في وضعية إنسانية اغترابية يفقد معها الإنسان توازنه الأخلاقي ويتصدع لها كيانه الإنساني تحت صدمات تقانة ذكية ذات طاقة استلابية لا حدود لتأثيرها.

وأمام هذا المد الأسطوري للتقانة المعرفية بدأ كثير من العلماء والمفكرين يتساءلون حول مستقبل العلاقة بين التطور المذهل والمستمر لهذه التكنولوجيا وبين مستقبل الحياة الإنسانية ذاتها بما تنطوي عليه حياة الإنسان هذه من هواجس إنسانية ومطالب قيمية. وفي مواجهة هذه الإشكالية المعقدة يمكن القول بأن الشيء الوحيد الذي يمكن أن نأمله هو **إحداث توازن إنساني جديد يمكن الإنسان من احتواء الطفرات التكنولوجية الهائلة وإعادة توظيفها بما يخدم تطور الإنسان ويعمل على إنماء ذكائه وقدراته العقلية والذهنية.**

لقد أدرك النابهة من المفكرين بأن احتواء هذه التكنولوجيا وإعادة توظيفها إنسانياً أمر ممكن تربوياً، وهذا يعني أن تحقيق التوازن بين الإنسان بأبعاده الأخلاقية ومرتكزاته القيمية وبين عبقرية التكنولوجيا المتقدمة أمر مرهون بتطوير النظام التربوي وتجديده بما يناسب التطور الحادث في ميدان التكنولوجيا الجديدة، وهذا يعني أن تطوير فعاليات النظام التربوي وتثوير مضامينه أمر ضروري في الاستعداد لاحتواء التكنولوجيا الذكية وإعادة توظيفها إنسانياً.

يرى كثير من النقاد والمفكرين والتربويين أن النظام التربوي العالمي يحتاج إلى طفرات إصلاحية كبيرة في مختلف مكوناته وتشكيلاته المعاصرة، فهذا التعليم ما زال قاصراً وعاجزاً عن مواكبة حيثيات التطور التكنولوجي المذهل في عالم اليوم، فالنماذج التربوية السائدة القائمة ما زالت تمثل نوعاً من البيداغوجيا الثلاثية التي تنطلق من مبدأ تحويل المعارف الجامدة إلى عقول التلاميذ، وتقوم على منهجية التوسط بين المعلم والتلاميذ أو بين المتعلم والمعرفة، ويرسخ فيها التلقين والترديد والاستظهار؛ وهذه السمات تضع التربية نفسها خارج دائرة التحديات التي تفرضها التكنولوجيا الذكية الجديدة. ومما يؤسف له أن هذه التربية التقليدية ما زالت قائمة ومهيمنة في داخل الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا، ويكفي اليوم أن نمر في داخل ممرات جامعاتنا المحترمة لندرك جيداً إلى أي حد تسود ظاهرة الأستاذ الملقن والطلاب الذين يسجلون الملاحظات والاختبارات التي تعتمد على الذاكرة!.

ومع خطورة هذا الواقع التربوي فهناك شعاع من الأمل في بعض المجتمعات الإنسانية المتقدمة، وذلك لأن تربية جديدة تفوز بها ثقافة جديدة بدأت تسجل حضورها في داخل هذه المؤسسات التعليمية، **وهذه الثقافة مستوحاة من إعادة التنظيم الصناعي المتمركز حول أولوية الزبائن**. فالمؤسسات التي تؤكد أهمية نماء الفكر والفعل الذهني يأخذ فيها الطالب أولوية مركزية، حيث يكون هو المسؤول عن تعلمه وتأهيله وتكامل معارفه، وهو إذ يتلقى مساعدة من المعلمين والمرشدين فعليه في سياق ذلك أن يعي جيداً برامج تأهيله ويباشر نشاطات تعلمه، فهو ينمو من داخل المؤسسة التعليمية، حيث ينطلق الجميع من رؤية مشتركة هي التجديد الذهني والعصف الدماغي وذلك عبر فريق عمل من المدرسين والمتخصصين التربويين. وتأسيساً على هذه الرؤية يمكن لنا العمل على تطوير رؤية جديدة تشمل عناصر متجددة لهذا المنهج التربوي الذي ينطلق من التكنولوجيا التربوية الجديدة ويستند إلى فهم عميق وشامل للنشاطات الذهنية والعقلية.

إنه لمن البداهة بمكان أن نقول بأن التكنولوجيا إنتاج إنساني، وهي كما يصفها جان بول سارتر Jean-Paul Sartre، في كتابه نقد العقل الجدلي Critique de la raison dialectique "موضوعات إنسانية أنتجها الناس أنفسهم وجسدوها بصورة أجهزة وآلات تطبيقية ذات طابع رمزي"[1]. وفي هذا السياق يقدم الإبيستيمولوجي المعروف كارل بوبير Karl Popper[2] تصورات واضحة حول العلاقة بين الذاتي والموضوعي فيما يتعلق بالتكنولوجيا والإنسان، فالنظريات العلمية تشكل في جوهرها نوعاً من التفكير الإنساني النشط الذي يتحول إلى تجليات مادية وتقنية ومن ثم تأخذ هذه التقانة صورتها التكنولوجية التي تتميز بطابع الاستقلال النسبي لتشكل بسماتها وفي نسق علاقاتها التقنية نظاماً تكنولوجياً

---

(1) Sartre (Jean-Paul) , Critique de la raison dialectique, Paris: Editions Gallimard, 1985

Tardif (M.), Le travail enseignant au quotidien, Belgique/Québec: Éditions de Boeck/Presses de l'Université Laval, 1999.

(2) Popper (K.) , La connaissance objective, Paris: Éditions Complexe, 1978.

متكاملا يتميز بمنطقه الخاص[1]. وهذا يعني في نهاية المطاف بأن التكنولوجيا ليست مجرد أشياء تتموضع في عالمنا بل هي أكثر من ذلك إنها تجسيدات إنسانية رمزية ومعرفية تبلورت في صيغة تكنولوجيا إنسانية. ووفقاً لهذه الرؤية فإن هذه التكنولوجيا في تشكيلاتها المختلفة وتجلياتها المتنوعة ووظائفها المتعددة هي تجليات رمزية لفعالية إنسانية تتميز بدرجة كبيرة من الدقة والمرونة والذكاء. وعلى الرغم من أهمية الحضور الإنساني في تكوين هذه التكنولوجيا وتشكيلها فإن هذه التكنولوجيا تستمر في أدائها وتقوم بمختلف وظائفها حتى مع غياب المبدعين الذين أبدعوها، وهذا الأمر يشكل بذاتها **نوعا من الاستقلال النسبي الوظيفي لهذه التكنولوجيا في أدائها الإنساني**.

1- هل تغيرت المدرسة؟

ومهما تكن الوضعيات التي تأخذها المدرسة في عالمنا المعاصر فإن هذه المدرسة تأخذ صيغة لم تتغير تقريبا منذ أربعة قرون، وهذا يتضح فيما يتعلق بتقسيماتها وطرق العمل فيها ولاسيما عندما يتعلق الأمر بقاعات التدريس وانتظام الطلاب المنتسبين إليها في صفوف وقاعات ومجموعات. فالمدرسة مدرسة اليوم كما كان هو حال مدرسة الأمس مقسمة إلى صفوف مغلقة ويأخذ العمل فيها صورة مغلقة فيما يتعلق بالتعليم والمنهج، ففي كل قاعة دراسية يوجد معلم ومجموعة من التلاميذ، حيث يجري العمل بصورة مستقلة عن بقية الصفوف والمجموعات الدراسية في المدرسة. والمعلمين في داخل هذه الصفوف يمتلكون سلطات واسعة حول ما يجري في قاعاتهم حيث يعملون وفقاً لمبدأ التفاعل المباشر مع الطلاب والأطفال والتلاميذ.

وفي خضم هذا التفاعل التربوي اليومي في المدرسة وعلى مدى سنوات طوال يمكن أن نتحدث عن صيغة التنشئة الاجتماعية بما تنطوي عليه من معانٍ واتجاهات

---

[1] Simondon (G.) , Du mode d'existence des objets techniques, Paris: Aubier, 1989.

ودلالات. فالمعلم - وكما هو الحال في مختلف النشاطات الإنسانية - يستخدم التقانة والتكنولوجيا في فعله التربوي. ويمكننا أن نطلق على منظومة الأدوات والتقانات التي يستخدمها المعلمون والمتعلمون في عملهم التربوي بتكنولوجيا التعليم «Technologie de l'enseignement»، وهذا المفهوم يعني جملة الأدوات والتقانات والوسائل التي يستخدمها المعلمون في عملهم لتحقيق الغايات التربوية والأهداف التعليمية المطلوبة. وهذا التعريف يعني بأن تكنولوجيا المعلم ليست شيئا آخر غير الأدوات والوسائل التي يستخدمها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة والمطلوبة في علاقته مع التلاميذ والطلاب.

إن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح في هذا المستوى من الدراسة هو: ما السمات الأساسية الحيوية التي تميّزت بها المدارس التقليدية القديمة في نهاية القرن السابع عشر التي ما زالت حاضرة وقائمة في نظامنا التربوي المعاصر؟ عدد كبير من الدراسات والأبحاث تطرقت إلى هذه المسألة وقدمت إجابات واضحة حول أوجه التجانس بين مدارس اليوم ومدارس الأمس. ويمكننا أن نسوق وفقاً لهذه الدراسات بعض السمات الأساسية التقليدية التي ما زالت تهيمن في بنية وفعاليات المدرسة المعاصرة أي في أيامنا هذه:

1 - ما زالت بنية المدرسة على صورتها التقليدية القديمة، فيما يتعلق بتكويناتها الزمنية والمكانية، فالمدرسة ما زالت تشكل فضاء اجتماعياً تربوياً مغلقاً على ذاته وفق ترتيبات تعتمد تقسيم الطلاب في مجموعات محددة، حيث تتم العملية التربوية المدرسية في قاعات دراسية مغلقة ومنفصلة عن العالم الخارجي، وحيث يبقى الطلاب بين الجدران لفترات زمنية طويلة يتعلمون ويروضون على الخضوع. وتجدر الملاحظة في هذا الصدد أن العلاقات التربوية الاجتماعية القائمة في الوسط المدرسي (بين المعلمين والمتعلمين والإداريين) غالباً ما تكون مختلفة عما هو سائد في الوسط الاجتماعي العام للحياة الاجتماعية.

2 - وتعتمد العلاقات الاجتماعية في المدرسة على نظام من الممارسات التي تأخذ طابعاً تربوياً مثل التدريب، والتلقين، والترديد، والتصحيح، والمكافأة والتشجيع، والاختبارات، والواجبات... الخ. وتأخذ هذه التربية المدرسية ثلاث سمات مميزة: تأخذ التربية المدرسية طابعاً توثيقياً من حيث هي مكتوبة فيما يتعلق

بالمناهج والمضامين والمقررات والكتب، وهي مواد موجهة إلى جماعات التلاميذ بتقسيماتهم المدرسية المعروفة، وبالتالي فإن هذه المناهج مشروعة وصالحة بالنسبة لجميع المنتسبين إلى المؤسسة المدرسية من طلاب ومعلمين.

3 - هذا النظام المدرسي المتضمن لنسق من الممارسات والمواقف، يفرض نوعاً من السلوك الاجتماعي الذي يأخذ طابعاً مدرسيّاً وتربويّاً. ويشمل ذلك نوعاً من الوضعيات، والحالات، والنشاطات، والتنظيمات، والقواعد، والقوانين، والأعراف المدرسية، ومراقبة النظام المدرسي، وبرمجة الزمان والمكان، وخضوع الطلاب لمعلميهم، وخضوع المعلمين لإدارييهم... الخ. وهذا كله يمثل نظاماً من العلاقات والفعاليات التربوية بين المعلمين والمتعلمين. وهذه العلاقات تعمل في نهاية الأمر على تنظيم وتقنين العلاقات الاجتماعية ومن ثم نمذجتها ووضعها في أنماط للفعاليات القائمة في الوسط المدرسي.

4 - توظف المدرسة في فعالياتها التربوية مجموعة من المواد والأدوات والتقانات مثل الكتب والمقررات والسبورات والجداول وأدوات العرض والمخابر... الخ، وبالتالي فإن هذه الأدوات تشكل تجسيدات مادية للثقافة المكتوبة المرمزة والموضوعية. وفي هذا الخصوص يمكن القول بأن الخطاب المدرسي يأخذ صورة خطاب مكتوب ومحرر ويجسد ممارسة متمايزة عن مختلف الممارسات التربوية الأخرى التي تأخذ طابعاً شكليّاً. فالمدرسة قد نشأت في جوهرها تحت تأثير مجتمع القراءة والكتابة وذلك لأن الكتاب والكتابة قد أصبحا إمكانية ممكنة لأغلب أفراد المجتمع وهي بالتالي تفرض نفسها بالضرورة الاجتماعية في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والفكرية والعلمية.

5 - ومن السمات الأساسية للمدرسة أنها معنية باستقطاب هيئة من المعلمين الذين يقومون بوظيفة التعليم وهي الوظيفة الأساسية في المدرسة. فالمعلم يقوم بالوظيفة الأساسية في المدرسة، ويكاد يكون الفاعل الأساسي في مختلف الفعاليات التربوية في المدرسة. ومن سمات المعلم أنه يقوم بالتعليم للموضوعات نفسها بالطريقة عينها وفي الزمن ذاته وللمجموعات الطلابية المحددة بطريقة واحدة. وطريقة التعليم هذه لا تتجدد ولا تتغير بتغير الأحوال والظروف في المدرسة.

6 - وفي النهاية - وكما هو الحال في مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى - فإن المدرسة تعمل على تحقيق مشروع اجتماعي يأخذ معناه ودلالته من صلب الفعاليات والنشاطات والأهداف والممارسات القائمة فيها، ويتمثل هذا المشروع في التأثير في الأطفال والتلاميذ من أجل تنشئتهم اجتماعياً وأخلاقياً ومن ثم تثقيفهم وفقاً للرسالة التربوية التي تحددها المدرسة.

وفي حقيقة الأمر فإن مهمة المدرسة لا تقف - كما يعتقد كثيرون — عند حدود بناء المعرفة في عقول الأطفال بل تسعى في حقيقة الأمر إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم نفسياً وعقلياً وأخلاقياً، وتكفي الإشارة في هذا الصدد إلى أن **الأطفال يقضون ما يقارب ست عشرة سنة على مقاعد المدرسة**، وهذا بحد ذاته يجعلنا ندرك أهمية الوظيفة التربوية للمدرسة التي تمارس دوراً ينقطع نظيره في عملية بناء شخصية الفرد وتشكيل كينونته الإنسانية.

فالتعليم في المدرسة يعني أن يقوم المعلم بالحضور إلى المدرسة وأن يدخل إلى القاعات والصفوف ليعلم جماعة محددة من التلاميذ أو الطلاب وفقاً لمعايير وأهداف مدرسية تربوية. وهذا يعني أن التعليم في جوهره عمل تفاعلي يضع المعلم والتلاميذ في حالة تفاعل تربوي ووجداني. وهذه السمة التفاعلية التربوية ما زالت حتى اليوم هي السمة الأساسية لعملية التعليم والتربية. فالمعلم كما أشرنا مطالب بالحضور إلى قاعات التدريس ومواجهة الطلاب بصورة مباشرة على مدى الأيام والسنين ليقوم بتعليم مواد ومضامين تربوية نادراً ما تتعرض للتغيير والتبديل.

لا يعني فعل التعليم مجرد أي فعل، بل هو فعل يقوم على مشاركة الآخر في أمر له دلالة وإشارة. فالمعاني التي تتحقق في قاعة الدرس، والتي يتم تبادلها والدلالات الاتصالية المتبادلة التي تحظى بالاعتراف والمشاركة، هي عمليات التفاعل التربوي. فالتربية المدرسية هي بالدرجة الأولى وقبل كل شيء أفعال لغوية ودلالات ومعان ورموز وإشارات، إنها باختصار نشاط تواصلي تفاعلي، وهي تتجه نحو كينونة جمعية (جماعة الطلاب) وذلك بفضل فعالية إنسانية قوامها المعلم حيث تكون أفعاله هادفة وموجهة ومؤسسة على أدوات لغوية ذات طابع رمزي. ومن الواضح أيضاً أن العملية التواصلية هذه تعتمد نسقاً من الفعاليات والأدوات والممارسات والقواعد والقوانين والترتيبات والمهمات والمضامين التربوية وذلك من

أجل بناء تفاعل تربوي قادر على تحقيق الغايات التربوية المطلوبة التي تتمثل في الفهم والتعاون مع الآخر في سياق اجتماعي تربوي. فالفعل التربوي لا يمكن أن يكون مجرد فعل ذاتاني فردي يقوم به فاعل منفرد معلم كان أو طالب. فالفعل التربوي نشاط جماعي تتقاطع فيه فعاليات مختلف العناصر التربوية في المؤسسة التربوية، وهو بالضرورة يأخذ مكانه في سياق مشترك للفاعلين في المؤسسة المدرسية. وفي سياق هذه العلاقة المشتركة للتفاعل نجد أنفسنا في مجال البحث والتساؤل عن التواصل البيداغوجي الذي يتم وفقاً لرؤيتنا وفقاً لثلاثة مخططات متداخلة هي: التفسير، والتدخل، والتواصل.

يمتلك المعلمون تصورات متنوعة حول مجريات الحياة التربوية في القاعات والصفوف، كما أنهم يمتلكون رؤيتهم وتفسيرهم الخاص للحوادث المدرسية والفعاليات التربوية في داخلها. فالمعلمون يقومون بملاحظة ما يجري في مجال عملهم التربوي ومن ثم يعملون على تفسير ما يلاحظونه ويشاهدونه وفقاً لمنهج رؤيتهم الخاص بالتحليل والتفسير. فهم يلاحظون الصفوف، وحركات الطلاب، وردود أفعالهم، ومستوى تقدمهم، وبواعث نجاحهم وتفوقهم، ومن ثم يخضعون ذلك كله لتفسيرهم وتحليلهم. ووفقاً لهذا التصور يمكن القول **بأن جانباً كبيراً من العملية التربوية يقع في دائرة التحليل والتفسير**. فالمعلم له توقعاته وتصوراته المسبقة التي يعتمدها في عملية التفسير والتحليل ومن ثم في فهم دلالات ومعاني ما يحدث في الوسط المدرسي. وهذا يعني أن إحدى وظائف المعلم تكمن في تحليل وتفسير الوضعيات التربوية القائمة، حيث يأخذ وضعية الراصد المميز لمختلف الإشارات وحيث يكون على استعداد دائم لارتجال السلوك المناسب للرد على ما تقتضيه هذه الوضعيات والإشارات المتجددة. وقدرته هذه على الارتجال تتحدد بخبرته ومعرفته الجيدة للتلاميذ والطلاب ومجموعة الصف الذي يقوم بتدريسه.

ولكن المعلمين عندما يقومون بعمليتي التفسير والتحليل فإنهم يفرضون دلالة ومعنى على ما هو قائم وما هو حادث، وبناء على ذلك يوجهون فعل التواصل التربوي ويعالجون المضامين التربوية بالطريقة التي تتوافق مع تصوراتهم ورؤاهم المفضلة. ووفقاً لهذا التصور فإن التواصل التربوي لا يكون دائماً في حالة توازن بل يأخذ طابع رؤية تهيمن وتسود هي رؤية المعلم وتصوراته.

ولا بد لنا هنا من الإشارة إلى أن قدرة المعلم على فرض تصوراته الخاصة على الممارسة التربوية لأمر لا يتوافق مع الاتجاه السائد الذي يرى بأن التعليم عملية حيادية موضوعية يتجلى بوصفه عملية نقل حيادية للمعلومات إلى التلاميذ والطلاب. فالمعلم وفقاً للتصورات السائدة هو مجرد ناقل للمعرفة ومؤصل لها في عقول الطلاب، والمعلم وفقاً لهذا التصور يأخذ موقفاً حيادياً من المعرفة ويمارس دوره بصورة موضوعية وبالتالي فإن حضوره لا يتجاوز حدود القدرة على نقل المعلومة وتأصيلها في وعي الطلاب والناشئة. **ولكننا وعلى خلاف هذه التصورات السائدة فإن المعلم ليس حيادياً**، ولا يمكنه أن يقف على الحياد لأنه بحكم تكوينه العلمي والأيديولوجي وبحكم انتماءاته الاجتماعية يجد نفسه وبصورة لا شعورية قادراً على أن يفرض نوعاً من التصورات والممارسات التي تتوافق مع رؤيته ومنظوره الفكري. وبعبارة أخرى فإن المعلم يفرض نوعاً من الدلالات والمعاني التي يؤمن بها. فالمعلم يعمل وهو يدرك بأنه سيقدم معلومات لا يعرفها الطلاب وأن على الطلاب والتلاميذ أن يتعلموا أفكاراً ومفاهيم وموضوعات وهو الذي يحدد في نهاية الأمر صورة هذه المعلومات ودلالتها في قاعة التدريس.

وعلى هذا النحو تأخذ العملية التربوية صورة تدخل يفرضه المعلم، وعلى هذا الأساس فإن عملية التواصل التربوي تجري وفقاً لنسق من الصيغ والدلالات والرموز التواصلية التي تأخذ مكانها ودورها في توجيه التواصل التربوي [1]. وبالتالي فإن فرض الدلالات والمعاني أمر يحتل أهمية كبيرة حيث يجب على المعلم أن يمارس دوره التربوي، وبالتالي فإن أدواته التربوية والتفويض التربوي الذي يؤديه هي مركب من المواد ذات الدلالة والأهداف المحددة بالمعاني[2] والمعلم يعمل وفقاً لدلالات ومعان متنوعة حيث تكون مادته الأساسية في العمل الخطاب والكلام والمعارف والمعلومات والقواعد والمعايير وهي في جملتها حقائق ودلالات

---

(1) Bourdieu (P.) ,Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris: Fayard, 1982.

(2) Durand (M.) , L'enseignement en milieu scolaire, Paris: Presses universitaires de France, 1996.

مشبعة بالمعنى والمعطيات اللغوية والرمزية وفعل هذه الدلالات يكون دائماً معنوياً وتأثيره قلما يكون سلوكيّاً أو حسيّاً مجسداً.

فالمعلم يفسر ويفرض دلالاته ولكنه في الوقت نفسه يشارك ويتواصل، حيث يأخذ التواصل مكانه في قلب الفعل التربوي، والتواصل ليس شيئاً يضاف إلى الفعل التربوي بل هو جوهر الفعل التربوي وغايته. وهذا الفعل البسيط يمكننا أن نفهم أهمية القدرات التواصلية للمعلم والتي تمكنه من أن يلعب دوراً مهمّاً في العملية التعليمية. وغالباً ما ترتبط كفاءة المعلم في عملية التواصل هذه بمزاج المعلم وشخصيته، حيث تكون شخصية المعلم في أغلب الأحيان الوسيلة الأنجع لتحقيق عملية تواصل تربوي مجدية وفعالة.

فالتواصل في المدارس التقليدية كان غالباً يجري بطريقة خطية يكون فيها المعلم مرسلاً للمعلومات والتلاميذ مستقبلين لها. ولكن ومن غير الدخول في تحليل تفصيلي لعملية التواصل التربوي فإنه يجب علينا أن نعلم بأن هذا التواصل لا يجري دائماً على هذا النحو البسيط للعلاقة بين المرسل والمتلقي. فالتواصل في المدرسة يجري اليوم بطريقة مختلفة ونحن نعلم بأن التلميذ يشارك في عملية التواصل وليس مجرد أداة مطلقة السلبية في عملية التواصل المعرفي والتربوي.

وفي هذا الجانب من التحليل يمكن القول بأن التلاميذ يمتلكون القدرة على تفسير سلوك المعلم وعلى إدراك ما يقوله أو ما يذهب إليه، ويضاف إلى ذلك أن التلاميذ يتواصلون فيما بينهم، سواء بطريقة ثنائية أو جماعية أو بطريقة أكثر اتساعاً وشمولاً. وهنا يتوجب على المعلم أن يراقب هذه الحالة من التواصل التي تتم في الطرف الآخر من معادلة التواصل، وقد يحاول المعلم توجيه هذا التفاعل بين التلاميذ ومحورته في اتجاه يرغبه ويسعى إليه.

ويمكن القول في هذا السياق إن الرسالة التي يوجهها المعلم إلى تلامذته تأخذ دلالات متعددة ومتنوعة. وبعيداً عن اختزال هذه الرسالة إلى أبعادها التحويلية والنقلية لعملية المعرفة، فإن هذه الرسالة تتضمن مجموعة من الرسائل الفرعية في الآن الواحد، إذ تشمل وفي الوقت نفسه مادة التعليم، وطريقة التعلم، وطريقة الفهم، والطريقة التي يمليها المعلم ويقبلها في فهم المادة وتحليلها. وباختصار فإن

المعلم في فعاليته التربوية في داخل قاعات التدريس يطور نوعاً من التفاعل الدلالي مع التلاميذ وفقاً لثلاثة مستويات من الفعل التربوي:

1 - فعاليات تفسيرية لما يحدث الآن في نطاق الحياة المدرسية.

2 - فعالية التدخل لفرض نظام ذاتي من الدلالات والمعاني.

3 - فعالية تواصلية معقدة في طبيعتها مع التلاميذ والطلاب في الوسط المدرسي.

ومن الضرورة بمكان أن نعلم بأن هذه الفعالية الثلاثية تتم في كل يوم من أيام الحياة المدرسية وخلال ستة عشر عاماً من حياة الفرد في المدرسة. وهذه الممارسات الاتصالية تمارس دورها بصورة فعالة وعميقة وهي تشكل منطلق عملية التنشئة المدرسية للتلاميذ حيث تفعل فعلها في تكييف العملية التربوية وفق نسق من التفكير والتصورات والمعلومات والمهارات التي تشكل الأساس الحقيقي للحياة الاقتصادية والاجتماعية.

2ـ تدجين المدرسة بالتقانة الذكية

تشكل دراسة العلاقة بين المدرسة وتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية محوراً أساسياً في نسق هذا الفصل. ولذا فإنه يتوجب علينا في هذا السياق أن نطرح تساؤلنا المركزي حول الوظيفة الأساسية لوسائل الاتصال والمعلوماتية في الحياة التربوية للمدرسة. ولدينا منظومة من الأسئلة التي تتفرع من السؤال المركزي: ما الأهمية التي يمكن أن تحققها هذه التكنولوجيا في الوسط المدرسي؟ هل هي ضرورية وفعالة في نسق الحياة المدرسية؟ وكيف يمكن لهذه الوسائل أن تندرج في الممارسة التربوية وأن تتكامل معها؟ هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تعزز عملية التفاعل التربوي؟ وهل يمكنها في حقيقة الأمر أن تدفع العملية التربوية قدماً إلى الأمام؟ وإذا كانت هذه التكنولوجيا تعزز أو قادرة على تعزيز مسار العملية التربوية، ففي أي اتجاه يمكن أن توجه العملية التربوية؟ وأي معنى أو دلالة يمكن أن تقدمها؟ وفي أيّ خدمة يمكن أن توظف؟ وما هي الغاية الأساسية من توظيفها؟ ومن الواضح بأن هذا الفصل لن يكون كافياً لتقديم إجابات كافية ووافية عن هذا الحشد المتكامل من الأسئلة المعقدة في جوهرها، ولكن يمكننا أن نوجه فعاليتنا العلمية لتقصي ثلاثة

مستويات من مستويات العلاقة بين التكنولوجيا في علاقاتها مع التربية المدرسية: البنية الخليوية للعمل التربوي، والتفاعل التربوي، والمعرفة المدرسية.

3ـ البنية الخليوية للعمل المدرسي

كما أشرنا في بداية هذا الفصل فإن المدرسة ومنذ أربعة قرون من الزمن ما زالت تخضع لبنية خليوية وهذا يعني أن المدرسة مقسمة إلى خلايا وصفوف وقاعات مغلقة نسبياً منفصلة بعضها عن بعض حيث يتلقى التلاميذ ــ وفقاً لتقسيماتهم الدراسية ــ تعليمهم في دائرة هذه الحجرات والصفوف المغلقة ويتفاعلون مع معلميهم وراء جدران هذه الحجرات. وقد شهدت المدرسة مع الزمن تضخما ونموا خلال القرن الماضي وذلك فيما يخصّ عدد الصفوف والطلاب والمعلمين. وخلال العقود المنصرمة شهدت المدرسة تزايداً كبيراً وحاشداً في أعداد الطلبة المنتسبين إليها تحت تأثير مجانية التعليم وإلزاميته في أغلب بلدان العالم. وفي عمق هذا التطور النمائي شكلت المدرسة مكاناً حيوياً تنامت فيه البيروقراطية، ومجالاً للنفوذ السياسي والحضور الأيديولوجي. ومع أهمية الحوادث والتغيرات التي شهدتها المؤسسة المدرسية عالميا إلا أنها لم تشهد أي تغيير جوهر فيما يتعلق ببنيتها الخليوية من حيث تقسيماتها إلى صفوف وحجرات مغلقة.

ولسنا الآن في صدد مناقشة تفصيلية لمسألة نشوء النظام المدرسي بالعلاقة مع ظهور أشكال جديدة من الأنظمة السياسية للدولة وذلك خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ولكننا نود الإشارة إلى أن نشوء المدرسة على هذه الصورة الخليوية جاء متأثراً باعتبارات سياسية ومعايير اقتصادية تقوم على مبادئ: السرعة، والفاعلية، والنظام، والمراقبة، والجهد، والسيطرة، والجدارة. وإنه لمن الواضح بالتالي أن تشييد هذا النظام المدرسي يعبر عن إرادة سياسية بخلفيات اجتماعية اقتصادية تريد للمدرسة أن تكون قادرة على الضبط والمراقبة والتنظيم والترويض الاجتماعي والسياسي[1].

---

[1] Foucault (M.) , Surveiller et punir, Paris. Gallimard, 1975.

ووفقاً لهذا التصور، فإن التربية تحولت إلى أداة سياسية اجتماعية خفية، وعلى هذا الأساس اتخذت صورة ممارسة اجتماعية جديدة لتنظيم جديد، يحمل دمغته المؤسساتية، ليحل مكان المؤسسات المعرفية التقليدية التي تمثلت تاريخياً في أماكن العبادة والأسرة والمناطق المحلية في الأحياء. وباختصار فإن المؤسسة المدرسية أخذت دوراً مهيمناً بالمقارنة مع الصيغ الأخرى للمؤسسات المعرفية والتربوية وبقيت على صورتها هذه حتى اللحظة الراهنة [1].

وهنا تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أنه ومع دخول التكنولوجيا الاتصالية إلى ميدان المدرسة، بدأت المدرسة تشهد في حقيقة الأمر تغييراً يهدد بنيتها التي بقيت على حالها مدة أربعة قرون من الزمن. لأن هذه التكنولوجيا الجديدة تترك المجال متاحا لانفتاح مدرسي جديد، وتسمح بأنماط تربوية جديدة خارجة على مبدأ الانغلاق الصفي الذي عرفت به المدرسة منذ لحظة تأسيسها. فالتكنولوجيا الجديدة تتيح للتلاميذ والمعلمين نوعاً واسعاً من الاتصال يخترق جدران الصفوف التقليدية، وتتيح نوعاً من التفاعل التربوي الذي يتجاوز حدود الجدران المغلقة والحجيرات المدرسية الصماء. فالصف كما نعرفه مكان مغلق للمراقبة الزمنية والمكانية حيث يتم زج التلاميذ والمعلمين بين الجدران في زمن يتصف بأنه زمن مدرسي بالمطلق. ونظراً لما تتميز به التكنولوجيا الجديدة من سمات ومزايا تربوية فإن السؤال هو هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تدفع المدرسة إلى تجاوز الصورة التقليدية للصفوف المغلقة إلى وضعيات جديدة تكون فيها العلاقة التربوية أكثر انفتاحاً وانطلاقاً على العالم الخارجي؟ وبعبارة أخرى هل يمكن لهذه التكنولوجيا أن تؤدي إلى هدم الجدران المدرسية نحو عالم أكثر انفتاحاً على معطيات التواصل الفكري والإنساني في عالم ما بعد الحداثة الذي يدق أبواب المدرسة؟

في واقع الأمر وفي نسق التجاوب مع التساؤلات المطروحة فإن قوة التكنولوجيا الحديثة وأصالتها تكمن في قدرتها على تحويل التفاعل التربوي من

---

[1] Vincent (G.), L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994.

داخل الصفوف إلى خارجها. وهذا يعني أنها تمكّن من تفاعل يتجاوز الفضاء الزمني والمكاني للمدرسة التقليدية. وفي دائرة هذا التصدع المتوقع للمدرسة التقليدية فإنه يمكن الافتراض وبقوة بوجود إمكانية لتعليم الأجيال الجديدة وتنشئتها اجتماعياً دون الاعتماد على الصفوف المدرسية للمدرسة التقليدية حيث تقوم إمكانية جديدة تتمثل في بيئة تكنولوجية جديدة تتيح إمكانيات جديدة في مستوى التربية والتعليم في المراحل القادمة من التطور التربوي المنتظر.

وتبقى هناك أسئلة عديدة تطرح نفسها في حالة زوال الجدران في المدارس التقليدية وسقوطها: من الذي سيوجه ويراقب عملية التعلم؟ من الذي سيقوم بمهمة التنشئة الاجتماعية؟ من سيعلّم ومن سيربي؟ وأية أهداف ستوجه الحياة التربوية في المدرسة؟ وما هي المبادئ التي ستعتمد في عملية التأهيل والتدريب؟ وما هي القيم التي ستفرض نفسها؟ ومن الذي يحدد القيم التربوية؟ ولأية مصلحة سياسية أو اجتماعية ستوظف العملية التربوية؟ أسئلة وأسئلة لا تنقطع تطرح نفسها في مواجهة التغيرات التربوية المحتملة.

على سبيل المثال: هل يمكن توظيف وسائل المعلوماتية والاتصال في المدرسة بطريقة تراعى فيها التقسيمات المدرسية ذات الطابع الاجتماعي كالتمييز العرقي، والتميز بين الجنسين، وبين الأوضاع الاجتماعية للطلبة أي ما بين الفقراء والأغنياء، وما بين أبناء الأحياء الفقيرة والغنية؟ وهي تقسيمات ما زالت ترفل بظلها الثقيل على الأنظمة التربوية القائمة وتخيم على أبعادها الزمنية والمكانية. هل يمكن لهذه التكنولوجيا اليوم أن تحطم حدود وأبعاد هذا التمييز والتقسيم؟ أم أنها ستعمل على تأكيدها بأشكال وصيغ تربوية أخرى مختلفة أكثر دهاء ومكراً؟

ومهما يكن من أمر هذه التكنولوجيا الحداثية فيما يتعلق بحيادها وأداتيتها فإنها تحمل في ذاتها دلالات اجتماعية وثقافية وتطرح نفسها في دائرة إشكالية فكرية وتربوية مترامية الأبعاد، وهي بالتالي تفسح مجالاً واسعاً للتفسير والتحليل الذي يتباين بالضرورة مع تباين الاتجاهات الفكرية والتنوعات الأيديولوجية.

هناك عدد كبير من المفكرين الذين تأخذهم الحماسة في تأييد عملية دمج التكنولوجيا الاتصالية الجديدة في الوسط المدرسي، وهم يجدون أن دمج هذه

التكنولوجيا تربوياً يرمز إلى مرحلة جديدة نوعية في مسار التطور الإنساني للعملية التربوية وهم بالتالي يعلقون آمالا كبيرة على المشاريع الدمجية للتكنولوجيا الحديثة في الوسط المدرسي. فالتكنولوجيا التربوية الجديدة تشكل منطلقاً لتحقيق ديمقراطية التعليم حيث تسمح للفئات المهمشة من الوصول إلى المعرفة العلمية والمدرسية دون وساطة أو رقابة، وهي تمثل اختراقاً للزمان والمكان في عملية التحصيل المدرسي والعلمي. وهي في الوقت نفسه ستسمح للآباء بإخراج أطفالهم من المدرسة ومن حصار الحجيرات والصفوف والتقسيمات المملة للمدرسة الكلاسيكية والتكيف مع أنماط تربوية جديدة خارج دائرة المدرسة وأنظمتها التقليدية!

ومع أهمية الانتقادات التي توجه إلى المدرسة التقليدية، فإنه يجب علينا ألا ننظر إلى المدرسة بوصفها نظاماً سلبياً جامداً يمكنه أن يتكيف بصورة عفوية وطبيعية مع الأنظمة التكنولوجية الجديدة دون مناهضة أو مقاومة. وعلى خلاف التصورات القائمة حول تقادم المدرسة فإن المدرسة قد برهنت تاريخياً على قوتها وعنادها وقدرتها على مقاومة التغيرات والطفرات الفكرية والاجتماعية. فالمدرسة تتميز بقدرتها وإمكانيتها في إنتاج وإعادة إنتاج أنماط من الرموز والتصورات والمعاني والدلالات التي تفرض نفسها في أغلب مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية. وهذا يبدو واضحاً وجلياً في طبيعة الصدام بين التكنولوجيا الحديثة والمؤسسة المدرسية. ففي واقع الأمر يلاحظ اليوم أن الممارسات المدرسية بما تنطوي عليه من فعاليات استطاعت أن تفرض على التكنولوجيا الاتصالية الجديدة طابعها الخاص. فعلى سبيل المثال، يلاحظ اليوم بأن المواقع الإلكترونية المتخصصة في التعليم، تستمد صورتها وطرائق عملها وفعالياتها من النظام المدرسي، وهي تتشكل في مختلف مراحلها وفقاً لمنهجيات وتصورات مدرسية تقليدية في جوهرها. فالمعلومات التي تقدمها هذه البرامج والمواقع الإلكترونية تعتمد على مبدأ تقسيم المعرفة وعلى منهج التعليم المبرمج وتعتمد أيضاً منهجية المراحل وعلى التقسيمات العلمية القائمة في الوسط المدرسي الكلاسيكي.

ومن المفارقات الهامة في عالم التربية والتعليم، اليوم، أن الدول والمدارس والمؤسسات الخاصة تنفق ثروات هائلة تصل إلى ملايين ومليارات الدولارات في سياق التوجه لدمج التكنولوجيا الجديدة في الحياة المدرسية، بينما تبقى نسبة

الإنفاق العام على التربية والتعليم متواضعة ومخجلة جداً بالقياس إلى ما ينفق على التكنولوجيا المدرسية بحد ذاتها.

يلاحظ اليوم وجود تغيرات طفرية سلبية في الدور التربوي للدولة لحساب الشركات الخاصة ورجال الأعمال، وفي ظل تراجع دور الدولة نجد صعوداً هائلاً للأنماط التجارية في مجال المعرفة والتعليم، وهذا يأتي كنتيجة طبيعة لطفرة عولمة كونية تعمل على ابتلاع المؤسسات التقليدية ومن ثم صهرها وإخراجها في حلة تجارية جديدة تتناسب وتطورات العصر الجديد. هذه العولمة الجديدة تعمل اليوم على احتكار المؤسسات التربوية والتعليمية وتسويقها تجارياً وهذا التسويق يتطلب في البداية بناء مؤسسات تربوية جديدة مدججة بالتكنولوجيا، وهذا يعني أن إدماج التكنولوجيا تربوياً يشكل بؤرة الإعصار الذي يبتلع المدرسة ويحولها إلى سوق تجارية تقوم على قيم ومبادئ النظام الاقتصادي الجديد والسوق العالمية التي تتمثل في الكفاءة والربح والانفتاح والاستثمار.

فعلى سبيل المثال، تتم عملية إدخال التكنولوجيا التربوية إلى المدارس عبر الشركات الخاصة التي لا تتوقف عند حدود تزويد المدارس بالمكونات التكنولوجية، وإنما تتعدى ذلك إلى مستوى تصدير القيم الرأسمالية نفسها التي تتمثل كما ذكرنا في قيم الاستثمار والربح والتوظيف. وبالتالي فإن هذه القيم والمضامين ترتبط جوهرياً بأيديولوجيا الليبرالية الجديدة التي تعمل على إعادة بناء المدرسة كأداة لتعزيز النظام الرأسمالي الجديد قيمياً ومعرفياً وفكرياً، وبناء منظومة من التصورات التي تؤكد القيم والأفكار الجديدة للنظام الصناعي والتجاري الجديد في عصر العولمة. ومن بين القيم التي تركز عليها هذه الأيديولوجيا الجديدة قيم المنافسة والجدارة والمهارة والتعويض والمكافأة والتصنيف والاستقلال والربح والاستثمار والتوظيف والمرونة والمسؤولية والحراك الاقتصادي.

4ـ تكنولوجيا الاتصال والتفاعل التربوي

إذا كانت التربية المدرسية تقانة التفاعل بين المعلم والمتعلم، فإنه لمن الضرورة بمكان تقصي ودراسة أشكال هذا التفاعل في ظل **الاندماج التربوي لتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية في الوسط المدرسي**. ومن الضرورة بمكان في هذا المستوى أن

نعالج هذا التفاعل في سياق الحياة اليومية في المدرسة وذلك كي نقدم تصوراً أكثر وضوحا للعلاقة بين التكنولوجيا والتفاعل المدرسي بعيداً عن التصورات العامة والاعتبارات الذهنية المجردة.

ويضاف إلى ذلك أن حضور التكنولوجيا الحديثة في المدرسة، مسبوق بوجود تكنولوجيا تقليدية تتمثل في الممارسات والفعاليات والأدوات التكنولوجية التقليدية، مثل المخابر والوسائط التربوية المتعددة مثل: الأقلام، الدفاتر، الآلات الحاسبة، الأدوات الهندسية، الألواح الضوئية، السبورات، وأدوات الكتابة، وأدوات الاستماع... الخ وهي وسائط تكنولوجية حاضرة في المدرسة و لا يستهان بأهميتها ودورها.

وهنا ومن جديد يجري التأكيد بأن التربية المدرسية هي في جوهرها تكنولوجيا اتصالية من حيث هي فعالية للتواصل عبر الكلام والكتابة والإشارة والرموز وهي وسائط تسعى إلى تحقيق التواصل الاجتماعي والذهني مع الآخر أي مع التلاميذ حيث يعنى التعلم بالتواصل معهم في قاعة الدراسة. ووفقاً لهذه الوضعية فإن تكنولوجيا الاتصال الجديدة، وبوصفها تكنولوجيا اتصالية بالدرجة الأولى يجب أن تتكيف وتأخذ مكانها إلى جانب الوسائط التقليدية في مجال الاتصال. وهنا ومن جديد تقفز أمام العين إشكالية التكامل والتفاعل بين وسائل الاتصال التقليدية وبين وسائل الاتصال الحديثة. وبعبارة أخرى يمكن وصف هذه الإشكالية بالقول: كيف يمكن تطعيم التفاعل التربوي بين المعلم والتلاميذ بالتكنولوجيا الاتصالية الجديدة؟ وما هو الدور والمكان الذي يمكن لهذه التكنولوجيا الجديدة أن تحتله أو تأخذه في مجال العلاقات الاجتماعية القادمة؟

يرى عدد من المفكرين أن تكنولوجيا المعلوماتية والاتصال لن تقف عند حدود تغيير التعليم والأنظمة التربوية، فحسب **بل ستعمل على تطوير هذه الأنظمة وستجعل من عملية التعليم أكثر سهولة بالنسبة للمعلمين والمتعلمين.** ويمكن لنا أن نطلق على هذه الفئة من المفكرين فئة المفكرين التقنيين التي تروم في التقانة الحديثة طريقة في تطوير التعليم والمجتمع. وفي هذا الصدد يقول كاهان " **إن الحلم الذي يحرك التقنيين يتمثل في ابتكار تعلم فائق يحرر المتعلمين من صعوبات التعليم في الصفوف التقليدية**، بمساعدة معلمين مميزين قادرين على تأصيل المعرفة

العلمية في المدرسة وذلك باستخدام تكنولوجية اتصالية نادرة ومتميزة بقدرتها على تبسيط وتسهيل العملية التعليمية". ومع أهمية هذا التوجه الحماسي الاندفاعي للتقنيين فإن الأمور ليست على هذه الدرجة من البساطة والسهولة.

ومع أهمية كل ما يقال وما يجري التفكير فيه فإن واقع الحال يعلن بأن المدرسة - على الرغم من أهمية التوظيفات التكنولوجية الحديثة فيها - ما زالت تعتمد على التفاعل الحر المباشر بين المعلمين والمتعلمين، وهو تفاعل مباشر مازال مستمراً عبر الزمان والمكان من أجل تحقيق الأهداف التربوية المعلنة للمدرسة المعاصرة. وما زال التدريس والتعليم يشكلان حتى اليوم - على الرغم من كل مظاهر التطور والتقدم التكنولوجي الحادث - مهنة العلاقات الإنسانية بامتياز حيث تقتضي هذه المهنة من المعلم أن يدخل في نسق من علاقات التفاعل التربوي مع التلاميذ وتقتضي من التلاميذ أيضاً الدخول في علاقات فيما بينهم من جهة وفيما بينهم وبين المعلمين من جهة أخرى. وهذه العلاقات تأخذ بالضرورة طابعاً إنسانياً، وهذا يعني أنه هذه العلاقات لا تأخذ صورتها العلمية الخالصة المتمثلة في العلاقات المعرفية - نقل المعرفة والمعلومات - بل تأخذ مداها في سياق علاقات إنسانية بكل ما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى، أي بمعنى أن هذه العلاقات مشبعة بالطابع الوجداني والشعوري والأخلاقي والعاطفي والسياسي وهي سمات أساسية للعلاقة الإنسانية. وهذه العلاقة الإنسانية هي التي تقتضي من المعلم الحضور إلى القاعة كإنسان كشخص وليس مجرد ناقل للمعرفة وهو عندما يدخل إلى **القاعة يدخل بوصفه إنساناً أي بمعنى أنه لا يستطيع أن يتجرد من عواطفه وميوله ومشاعره وقيمه وعواطفه وقناعاته وتصوراته الإنسانية**. وهذا العنصر الإنساني في شخص المعلم يترك بصمته وحضوره في عملية التفاعل التربوي داخل القاعات المدرسية.

ومن الواضح بمكان أن الغنى والتعقيد اللذين يتصف بهما العمل التفاعلي يتطلبان استحضار مختلف الجوانب الإنسانية في شخص المعلم والمتعلم، وبالتالي فإن السمات الإنسانية لهذا التفاعل التربوي غير قابلة للانزياح والتراجع تحت تأثير نظام من التفاعل الشكلي الذي يتم بين الإنسان والآلة. ولذا **فإن الاعتقاد بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية قادرة على الحلول في مكان التفاعل الإنساني لأداء**

الدور الإنساني في عملية التعليم أمر يبدو غاية في الصعوبة والتعقيد إن لم يكن في دائرة الاستحالة. فهناك قاعدة إنسانية تقول **بأن الكائنات الإنسانية هي وحدها التي تستطيع أن تشكل الكائنات الإنسانية الأخرى إنسانياً.** وهذه الحقيقة التربوية تأخذ مشروعيتها أنتروبولوجياً وتاريخياً: فالإنسان كائن يحتاج إلى الآخرين من أجل أن يصبح إنساناً. فالتربية صيرورة إنسانية، وبالتالي لا يمكن للإنسان أن يصبح إنسانا إلا بالتربية، وتلك هي رؤية كانط ومنهجه في النظر إلى العملية التربوية حيث يقول "لا يصير الإنسان إنساناً إلا بالتربية".

ووفقاً لهذا التصور فإن تكنولوجيا الحداثة لن تكون إلا وظيفة أداتية داعمة للعملية التربوية في أنساق تفاعلها الإنساني وهي لن تستطيع في أي حال من الأحوال أن تكسب العملية التربوية جوهرها الإنساني. وهنا ومن جديد يجب علينا أن نؤكد بأن التعليم مهنة إنسانية تفاعلية معيارية وقيمية، وهذه السمة الإنسانية تظلل بعمق عمل المعلم ومهنته. ففي الوقت الذي يتحدث فيه المعلم مع الطلاب فإنه في الوقت نفسه يودع فيهم منظومته القيمية والمعيارية، ويتجلى ذلك على سبيل المثال عندما يقول لطلابه هذا جيد، هذا حسن، هذا رائع، هذا مميز، هذا خاطئ...الخ. وهذا يعني أن خطاب المعلم ليس دائماً خطاباً علمياً معلوماتياً حيادياً بل خطاب يحمل في حناياه دلالات ترتبط بالحياة والكون والعالم والقيم: هذا ممكن، هذا مستحيل، هذا غير ممكن، هذا ضروري..الخ[1]. ومن الملاحظ في هذا السياق أن كلام المعلم يأخذ درجة عالية من القوة والوضوح بالمقارنة مع كلام الطالب أو التلميذ: فعندما يقوم المعلم بالتعليم فهذا يعني أنه لا يقول مجرد أشياء وموضوعات، وهو بالتالي عندما ينقل المعرفة إلى التلاميذ فإنه في الوقت نفسه ينقل طرقاً في التفكير وتصورات في الحياة ويعزز دلالات ومعاني، كما أنه يحمل في خطابه الناقل هذا معاني ورموزاً ودلالات ترتبط بعملية نقل المعلومة وليست منها في شيء. وهنا أيضاً ومن جديد يمكن لنا أن ندرك **بأن العملية التربوية هي فعل**

---

(1) Pharo (Patric), La description des structures formelles de l'activité sociale, Dans Ackermann, Werner et al , Décrire: un impératif?, Paris: École des Hautes Études en Sciences sociales. 1985, P 164.

أخلاقي وشعوري ورمزي، إنها نظام من الرموز والتطلعات والطموحات والأفكار والمعاني التي تعمل في نهاية الأمر على تشكيل رؤى للعالم وطريقة للنظر وللتفكير. ومن هنا فإن التكنولوجيا الحديثة تنأى عن القصد الأكبر للعملية التربوية؛ لأن العملية التربوية في سياقها التفاعلي تؤصل في الإنسان رؤية فلسفية إنسانية عامة تتسم بطابع العمق والشمول.

5ـ الثقافة والمعارف المدرسية

في هذا المفصل الأساسي من دراستنا يتوجب علينا أن نتناول مسألة العلاقة بين الثقافة المدرسية والمعرفة المدرسية من جهة وبين التكنولوجيا الحديثة من جهة أخرى. وهنا علينا أن نأخذ بعين الاعتبار بعض الملاحظات الأساسية:

- لا يمكن للمدرسة بمفردها أن تنقل مجموع الثقافة السائدة في المجتمع إلى الأجيال الجديدة. ولكن المدرسة تصطفي بعضاً من الجوانب الأساسية للثقافة الاجتماعية وتعمل على نقلها وتحويلها إلى صيغة ثقافة مدرسية محددة[1].
- هذا النقل الثقافي الذي تقوم به المدرسة يعتمد على معايير محددة. فالمدرسة كما أشرنا لا يمكنها أن تحول الثقافة العامة في المجتمع بل يتوجب عليها الاصطفاء والاختيار لبناء ثقافة مدرسية منبثقة من الثقافة العامة للمجتمع، وهي ثقافة مصغرة ينظر إليها بوصفها ثقافة نموذجية مناسبة للمستقبل(1996Tardif,).
- هذه الثقافة المختارة تشكل الإطار العام للمعارف المدرسية وبالتالي فإن المعرفة التي تسود في المدرسة يجب بالضرورة أن تكون معرفة علمية تتعلق بالأنظمة العلمية الأساسية في مجال الفيزياء والكيمياء والرياضيات والتاريخ والجغرافية والعلوم الإنسانية. ويضاف إلى ذلك مجموعة من التقاليد الثقافية التي تتعلق بالقيم والعقائد والأيديولوجيا والدين.

---

[1] Forquin (J. -C.) , École et culture, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.

- ولكن المعرفة المدرسية ليست مجرد معارف منقولة ومحولة، بل تشكل نوعاً من المعرفة التي تأخذ طابع الاستقلال الذاتي[1]. فالمدرسة تنتج وتعيد إنتاج أنماطها الثقافية ولاسيما فيما يتعلق بالمعايير والقيم والاتجاهات والممارسات التربوية في داخل المؤسسات التربوية[2].

ويتضح لنا على أثر ما تقدم من معطيات بأن المدرسة لا تقوم بمجرد تحويل ونقل معلومات بسيطة إلى الطلاب بل تقوم بنقل معرفة بنيوية منظمة ومرمّزة ومتكاملة. وهذا يعني بأن خطاب المعلمين في الفصول والقاعات يحاول أن يفرض طرائق ومضامين (عفوية) تتعلق بالثقافة والمعرفة المدرسية. وهنا يمكن القول بأن التعليم في القاعات أشبه ما يكون بحوار موضوعه قد حدد وفرض منذ البداية، وهذا يعني بأن العمل المدرسي محدد بموضوعات معينة، وبالتالي فإن هذا الموضوع يشكل المادة التي يعالجها الطلاب والمعلمون.

وهنا نجد بأن التواصل التربوي في القاعة يكون أشبه بالتمثيل على خشبة المسرح حيث يكون النص قد كتب بصورة مسبقة بواسطة كاتب هو خارج المسرح. ومن أجل وصف هذه العملية يمكن القول بأن مصدر المعرفة المدرسية خارجي (فيزياء، كيمياء، رياضيات)، وأن هذه المعرفة يجري نقلها وتحويلها في المدرسة عبر برامج تعليمية مدرسية، ولذلك فإن الفعالية المدرسية تعمل بطريقة أو أخرى على بناء ثقافة علمية خاصة تتوافق مع حاجات الطلاب وقدراتهم، **وهذا يعني أن المعارف المدرسية يعاد بناؤها في الصف من قبل المعلم والتلميذ في صيغة قابلة للفهم والتحويل**، وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار بأن المعرفة المدرسية لا تحول بصورتها الكلية الجامدة بل وفقاً لمعايير ذاتية تحددها عملية النقل والتحويل ذاتها.

---

(1) Chervel (A.), L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, Dans Histoire de l'éducation, mai 1988, Volume 38, 1988, pp. 59-119.

(2) Petitat (A.), Production de l'école - Production de la société: analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident, Genève: Librairie Droz S. A, 1982.

وهنا تكمن مهمة المعلم في تطبيع المعرفة المدرسية وتحويلها إلى إمكانية تربوية قابلة للتحويل والنقل ومن ثم تطويع هذه المعرفة لتتناسب مع حاجات الطلاب ورغباتهم وإمكانياتهم في التحصيل والسيطرة على المادة العلمية المعنية.

هذه الدلالات والمعاني المدرسية غالباً ما يتم إخفاؤها واستبعادها أثناء مناقشة التكنولوجيا الحديثة للاتصال والمعلوماتية. وفي واقع الأمر غالباً ما يجري الحديث عن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية بوصفها أدوات قادرة على مضاعفة المعلومات وزيادة القدرة إلى حد كبير على التعلم والاكتساب، وغالباً أيضاً ما ينظر إليها بأنها أنماط جديدة للإدارة، أو بوصفها أدوات هائلة فيما يتعلق بقدرتها على تحويل المعلومات وتدويرها وإعطائها طابع المرونة والانسيابية، ولكن أصحاب هذه التصورات **قلما يأخذون بعين الاعتبار أن المعرفة المدرسية ليست مجرد معارف ومعلومات علمية حيادية متحجرة صماء**، وقلما ينتبهون إلى أن العملية التربوية تقوم على مبدأ الاصطفاء والاختيار والتحويل والتصنيف، وأن المؤسسات المدرسية تتولى تحويل المعارف العلمية والاجتماعية إلى معارف مدرسية. والمدرسة فوق ذلك كله تستند إلى نظام ذاتي من المعارف المشروعة في منظور رعاتها ومنظميها، فالتعليم والتفاعل مع التلاميذ يتم وفق طرائق ومناهج متنوعة تتميز بخصوصيتها المدرسية، وبالتالي فإن إيصال المعلومات والمعارف إلى التلميذ، يتضمن جدلية معرفية وجدانية لها طابع مدرسي يتجلى في الطرائق والمعايير المدرسية، والمواد المدرسية، والحقائق المدرسية، والقيم المدرسية، وهذا كله يشكل ثقافة مدرسية تتميز بطابع الاستقلال والخصوصية وهي ثقافة عصية على الأدوات التكنولوجية مهما بلغت من تطور وتطفّر.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن التكنولوجيا الحديثة ليست مجرد تقانة محايدة بل هي نتاج لممارسة اجتماعية وفعالية رمزية، فإنه لمن المناسب أن ندرس بجدة واهتمام النماذج الثقافية التي توجد في أصل هذه التكنولوجيا، وتنظيماتها المعرفية، وأنماط تحولها وطرائق إنتاجها للمعرفة، والكيفيات التي تعتمدها في تحويل المعرفة إلى المهتمين بها والمعنيين بالثقافة ولاسيما إلى الأجيال الجديدة الصاعدة. وهنا فإننا على يقين بأن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية الجديدة ستخضع إلى المزيد من الدراسات والتحريات والتقصيات التي تتناولها وتبحث في

أصولها الثقافية، والسؤال الكبير المركب الذي يطرح نفسه هنا: ما نوع الثقافة وما هي الأنظمة القيمية، وما طبيعة المعتقدات، وما نوعية المعارف، التي تنتجها التكنولوجيا وتعمل على فرضها في الحقل المدرسي؟

خلاصة

يتسم هذا البحث بطابعه التأملي بأنّه محاولة علمية للكشف عن ملابسات الدور التربوي لتكنولوجيا المعلوماتية والاتصال. لقد انطلقت محاولتنا العلمية في هذه الدراسة من فكرة جوهرية قوامها أن تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية تمثل كما هو حال التربية ممارسة اجتماعية اتصالية. ومن هذا المنطلق فإن حدود الصلة بين النظامين لا يمكن أن تختزل إلى مجرد إبعاد وتساؤلات تقنية.

لقد أظهرنا في رؤيتنا للتربية على أنها نظام اتصالي، وعرفناها بتكنولوجيا التفاعل الاجتماعي في مجال المدرسة، وهي عملية يعتمدها المعلمون في أداء عملهم التربوي مع التلاميذ والطلاب. ومن الطبيعي أن تتم هذه العملية التفاعلية على أساس الأدوات والأجهزة الاتصالية المتاحة التي توظف جميعها في عملية التفاعل التربوي، حيث يستخدم المعلمون هذه الوسائل والتقانات في اتجاه تعزيز فعاليتهم التربوية والتعليمية. ويضاف إلى ذلك أن هذه التكنولوجيا التفاعلية تتسم بطابع التفاعل الإنساني في المؤسسة المدرسية. فالتربية ممارسة اجتماعية اتصالية تدور خطوبها في مجالي الزمان والمكان المدزسيين حيث تهيمن علاقات الضبط والمراقبة والسيطرة، وحيث تسود معايير وقيم ومعاني الحياة التربوية للمدرسة.

وبناء على تصوراتنا السابقة حول التفاعل التربوي في المدرسة، يمكن القول بأن التفاعل الممكن بين التكنولوجيا الاتصالية والتربية لا يتم في مجال محايد أو في فضاء تكنولوجي مفرغ، بل في وسط مدرسي خلّوي مقسم إلى صفوف وترتيبات زمنية ومكانية، وهو وسط مدجج بالتكنولوجيا التفاعلية التقليدية والحديثة نسبيّاً. ولهذا فإن التفاعل بين التكنولوجيا الجديدة والتربية المدرسية يطرح أسئلة بالغة التنوع والتعقيد حول قدرة هذه التكنولوجيا على التكيف مع الوسط المدرسي، ومدى تفاعلها مع المعارف المدرسية، ومن ثمّ قدرتها على التجاوب مع المعطيات

الرمزية والثقافية للمدرسة، وأخيراً حول النتائج والآثار التربوية التي يمكن أن تنجم عن هذا التفاعل بين النظامين التكنولوجي والمدرسي.

هذا وعندما نأخذ الاتصال بوصفه نتاجاً للممارسة الاجتماعية، فإن التكنولوجيا الجديدة لا يمكنها أن تنفصل عن كينونتها الثقافية فهي مشبعة بالمعطيات الثقافية والفكرية بوصفها تقانة اتصالية، وهي بذاتها نتاج لفعاليات معرفية وعلمية بالغة التقدم والحداثة. **وهذا يعني أن هذه التكنولوجيا أيضاً ليست في موقع الحياد الثقافي إنها منظومة رمزية من المعارف العلمية التي تفرض نفسها**، وبالتالي فهي منظومة من الدلالات والمعاني الأيديولوجية لثقافة صناعية ليبرالية جدية. وهي ومهما تكن فإنها تمتلك القدرة أيضاً على الاختراق الثقافي للمدرسة وإحداث موجة من التأثيرات التفاعلية البنيوية في داخل المؤسسات التعليمية. ونحن في نهاية المطاف نعلن بناء على المعطيات العلمية التي حققناها في هذه الدراسة ضرورة العمل على مناقشة نسق من التساؤلات الحيوية حول هذه القضية، أهمها: **ما الخلفية الأيديولوجية المحركة للتكنولوجيا الجديدة في مجال التعليم والتربية؟** وما طبيعة التواصل والتفاعل الذي تتيحه مثل هذه الأدوات في المستوى الثقافي والعلمي؟ من هم دعاة هذه التكنولوجيا ومروجوها والمدافعون عنها وعن دمجها في المدرسة؟ هذه الأسئلة بدلالاتها التأملية تدفعنا إلى القول بأنه يجب علينا أن نتجاوز الاهتمامات التقانية المجردة لوسائل الاتصال الجديدة وأن ننتقل في الجوهر إلى البحث عن الأبعاد الثقافية والرمزية لهذه التقانة المدججة بالمعرفة، وذلك من أجل دمج هذه التكنولوجيا بصورة عقلانية في البنى والتكوينات الاجتماعية ولاسيما في المجالات الاتصالية والتفاعلية في الوسط المدرسي والتربوي.

الفصل الثامن

الصراع الطبقي على المدرسة

"القوي لن يبقى قوياً إلى الأبد إذا لم يحول سلطته إلى حق وطاعته إلى واجب" (جان جاك روسو)

مقدمة

يقول المفكر الفرنسي جورج سنيدر Snyders George في كتابه المعروف المدرسة والطبقة وصراع الطبقات "**إن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن أن تكون إلا مدرسة طبقية**"[1]، ويعتقد في سياق هذه الرؤية باستحالة وجود المدرسة اللاسياسية التي لا ترتبط بمصالح طبقة اجتماعية، ويرى بأن المدرسة الديمقراطية التي تكرس نفسها لخدمة جميع الفئات الاجتماعية دون استثناء، **ليست في نهاية الأمر سوى أكذوبة برجوازية هدفها خداع الجماهير**"[2].

ومثل هذه التصريحات تدوي بقوة في خطاب نخب من علماء الاجتماع النقديين الذين وقع في خلدهم أن المدرسة طبقية في بنيتها ووظيفتها وغاياتها وآليات اشتغالها. ويعد كل من بودلو Baudelot وإستابليه Establet وبيير بورديو Bourdieu Pierre وباسرون Passeron وبرنشتاين Bernstien من أبرز ممثلي هذا الاتجاه السوسيولوجي في مجال علم الاجتماع التربوي منذ منتصف القرن

---

(1) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F., Paris, 1882, p 29

(2 Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid. P 30-31.

الماضي حتى اللحظة الراهنة[1]. ويذهب أصحاب هذا الاتجاه، في جملة ما يذهبون إليه، إلى **أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات الثقافة المدرسية** بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية الرأسمالية في المجتمع، وتقوم بترسيخ مجموعة من الفعاليات التي تجعل من ثقافة المدرسة انعكاساً طبيعيّاً لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعيّاً.

فالطبقة البرجوازية، كما يعتقد إيفان إليتش، **ترى في توسع وهيمنة الثقافة المدرسية نوعًا من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها. والمدرسة وفقاً** لذلك ليست سوى إحدى الأدوات الثقافية لسيطرة الطبقة التي تهيمن وتسود، وأنها ليست، في نهاية الأمر، **سوى مؤسسة برجوازية تسعى لتكريس التباين الطبقي وتعزيزه.** ويعتبر المفكر التربوي إيفان إيليتش Ivan Illich من أبرز دعاة وممثلي ذلك الاتجاه النقدي حيث ينطلق إيليتش، وغيره من الداعين إلى إلغاء المؤسسات المدرسية في هجومهم على المدرسة، من الأطروحة التي تقول إن الثقافة التي تبثها المدرسة ثقافة شكلية لا صلة لها بالحياة الاجتماعية والواقع الاجتماعي، الذي يعيشه أطفال المدارس. ويذهب إيليتش بعيداً في تصوراته ليعلن من جديد أن **«المجتمع الذي يخلو من المدرسة سيخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المهيضة(....) إن الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ عادل ما هي إلا حماقة وهراء برجوازيّان**[2].

وعلى إيقاعات هذه الرؤية الطبقية للمدرسة تدور نظرية المفكر الفرنسي المعروف بيير بورديو Bourdieu وجان كلود باسرون Passeron ولاسيما في كتابهما المشهور «معاودة الإنتاج L a reproduction» حيث يتناولان فيه العلاقة العميقة التي تقوم بين النظام التعليمي والنظام الاجتماعي التي تتجلى في صيغة إنتاج وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة وتكريس البنية الاجتماعية للنظام

---

[1] Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid.

[2] Ivan (Illiche), Une société sans école, Seuil, Paris, 1971 , P.26.

الاجتماعي القائم[1]. ويعد كتاب الورثة Les héritiers من الأعمال السوسيولوجية الهامة التي سجلها بورديو وزميله باسرون Passeron والذي يبين تأثير الانتماء الاجتماعي الثقافي في عملية التحصيل المدرسي والاجتماعي في فرنسا[2].

ويعد المفكر الفرنسي جورج سنديرSynders من أبرز ممثلي هذا الاتجاه حيث يرصد في كتابه «المدرسة والطبقة وصراع الطبقات Ecole Classe et Lutte des Classes فيه الاتجاهات السوسيولوجية التربوية السائدة والمنازعات الأيديولوجية الخاصة بالمسألة التربوية في إطار الدراسات والأبحاث الجارية في ميدان علم الاجتماع التربوي، ويحاول في هذه الدراسة أن يبين انعكاس الوضع الاجتماعي للطلاب والتلاميذ على وضعيتهم المدرسية[3].

ويعد كل من بودلو Baudelot وإستابليه Estabelet في كتابهما المشهور المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France من أبرز المتطرفين المعاصرين في التأكيد على الدور الطبقي للمدرسة. إذ يعتقدان **أن المدرسة في فرنسا ليست سوى آلة برجوازية في خدمة الطبقة البرجوازية الفرنسية**، وذلك لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي، وإلى مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم وتكريسها. **وأن المدرسة الرأسمالية تعمل على ترجمة التباين الاجتماعي القائم بين الافراد في المجتمع إلى تباين مدرسي** يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية. وفي المحصلة يرى الكاتبان أن المدرسة تعمل على **إعادة إنتاج علاقة الإنتاج الرأسمالية وتعزيزها**[4].

---

(1) Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.), La Reproduction: pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, Paris, 1970.

(2) Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.), Les héritiers, Minuit, Paris, 1964, P 179.

(3) Synders (George), Ecole classe et lutte des Classes, Paris, P.U.F., Paris, 1974.

(4) Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero,(1971).

ويعد رايموند بودون R Boudon من أبرز رواد هذا الاتجاه في كتابه المشهور «تفاوت الحظوظL'inégalité des chances " وهي دراسة تسعى، كما يعلن بودون نفسه، إلى دراسة الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية المعاصرة ودور المدرسة في توجيه الحراك الاجتماعي وتحديد البنية الطبقية للتلاميذ والطلاب والدارسين. وتعد هذه الدراسة بحق من أهم الدراسات التي تؤكد الدور الطبقي للمؤسسة المدرسية [1].

هذه الأعمال الكبرى تدلّ على تنامي الاتجاهات الفكرية حول الطبيعة الطبقية للمدرسة في المجتمعات الرأسمالية. وما يلفت الانتباه في هذه الاتجاهات والدراسات أنها في أكثرها تدعو إلى فك الارتباط ما بين الطبقة والمدرسة وإخراج المدرسة من دائرة الصراع الأيديولوجي والتوظيف الرأسمالي.

1ـ الاصطفاء البرجوازي

لم يقف المفكرون عادة عند حدود الإعلان عن طبقية المدرسة بل أعلنوا بأن المدرسة تشكّل منطقة للصراع الطبقي الذي يأخذ صورة علمية وثقافية، فالمدرسة تشكل ساحة ثقافية للصراع الطبقي، وإن الصراع الطبقي في المدرسة وعلى المدرسة يأخذ مسارات ثقافية خفية أحياناً وواضحة معلنة في كثير من الأحيان.

ولم يكتف الباحثون بالوقوف على أطلال هذه الساحة بل عملوا على استكشاف طبيعة الصراع وآلياته ووظائفه ومختلف العوامل المتداخلة فيه، وقد تضمنت أعمالهم وصفا مميزا لطبيعة هذا الصراع ومحاولة لا تتوقف لاستكشاف خباياه وأسراره.

وعلى هذا الأساس يصف بورديو Bourdieu» الكيفيات التي يقوم بها النظام المدرسي على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقاً

---

(1) Boudon (Raymonde), L'inégalité des chances: la mobilité sociale, dans les sociétés industrielles, Paris, Armod Colin, Paris, 1974.

لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي»[1]. ويقول في هذا الصدد إنه ليس للمدرسة من مهمة «سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد" [2].

فالنظام المدرسي لم يوجد - على حد تعبير جاك هالاك -Jacques Hallak «من أجل تلبية احتياجات المجتمع إلى اليد العاملة فحسب وإنما من أجل تطبيع أطفال المدارس وإعدادهم لقبول النظام السياسي والاقتصادي القائم على أسس اللامساواة الاجتماعية "[3]». فالنظام المدرسي القائم برأيه قد أصبح بديلاً للكنيسة في تعزيزه للأنظمة الاجتماعية القائمة. إن المدرسة، وفقاً لمنظور هالاك، تقوم بدور مزدوج فهي تقوم بتلبية احتياجات النظام الرأسمالي لليد العاملة من جهة، وإضفاء الشرعية على البنية الطبقية من جهة أخرى: إن الرأسماليين يرون في اتساع النظام التعليمي امتداداً لسلطتهم ونفوذهم[4].

ويمكن إرجاع أغلب حالات الفشل المدرسي، عند الأطفال، إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافية المدرسية. ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية المغمورة في وسطهم الاجتماعي كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي والنفسي والثقافي، وفقاً لمعايير المتطلبات المدرسية، فإن أطفال الأوساط الاجتماعية الفقيرة يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات. وهم على العكس من ذلك يعانون كثيراً من الصعوبات الاجتماعية والنفسية التي تؤثر سلباً على عملية نموهم النفسي والعقلي.

فالتجربة الثقافية الغنية، لأطفال الفئات الاجتماعية الميسورة، والتي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية، من كتب وفيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم

---

(1) Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.), La reproduction, Paris. Minuit,1970,P 192.

(2) Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.), La reproduction, même source, p246

(3) Hallak (J.), A qui profite l'école? P.U.F, Paris, 1974,P 88.

(4) Hallak (J.), A qui profite l'école? même source, p 120.

ومن رحلات ترفيهية، ونشاطات علمية، هذه التجربة لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانساً مع ثقافة المدرسة فحسب، وإنما تجعل منه وسطاً ثقافياً متطوراً وغنياً بالقياس إلى الثقافة المدرسية، على المستوى المعرفي والتربوي، ومن البداهة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجاً عفوياً لتجربتهم الثقافية.

وعلى خلاف ذلك، فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية والاجتماعية المتواضعة، **لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب، وإنما تجعل منها ثقافة منافية ومتناقضة مع ثقافتهم وتجربتهم الثقافية.** وفي الوقت، الذي يجد فيه أطفال الفئات البرجوازية في المدرسة امتداداً واستمراراً لأجوائهم العائلية، فإن هذه **المدرسة تبدو لأطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة كعالم غريب، يتناقض مع معاييرهم وأنماط حياتهم الثقافية** والاجتماعية. وهذا ما تذهب إليه بوركيير إفلين Burquiere عندما تقول: «**إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية** (...) إن زادهم الثقافي الضحل، وفقاً للمعايير المدرسة، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين»(1).

وفي معرض التمييز بين تأثير التباين الثقافي للأطفال في مستوى التحصيل المدرسي يقول جورج سنيدر Snyder «**إن أطفال الفئات البرجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمراراً لثقافتهم**، وفي الحياة المدرسية استمراراً لحياتهم العائلية، أما **أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزواً لهويتهم الثقافية**، وتجديداً لهويتهم الاجتماعية(...) وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر والانفعالية والجهد، والتربية المدرسية لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعاً من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية»(2).

---

(1) Burguiere (Evelyne), Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles, dans C.R.E.S.A.S. l'handicap socioculturel en question, les Editions E.S.F., Paris, 1981, P 103.

(2) Snyders (G.) , Ecole classe et lutte des classes, ibid P 23.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقف في مرحلة الدخول إلى المدرسة، وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة. فالوسط الثقافي الذي يتميز بالغنى، لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب، وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى التضاعف كلما تدرج الأطفال في سلم التعليم المدرسي.

وعلى خلاف ذلك يتضاعف ذلك التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلما تدرج الطفل صعوداً في السلم المدرسي. ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء، الذين يتوضعون في الدرجة الدنيا من السلم التعليمي، مساعدة أطفالهم في تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية (مساعدتهم في دروس القراءة والكتابة على سبيل المثال) فإنهم يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية والجامعية، وهم بالمقابل لا يستطيعون تأمين الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم(اتباع دورات تعليمية أو تأمين دروس خاصة)، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعياً وثقافياً.

وينظر الكاتب الفرنسي بيير بورديو إلى التباين الثقافي، بين الفئات الاجتماعية، وفقاً لمفهوم التباين في رأس المال الثقافي «ويرى أن رأس المال الثقافي يعيد إنتاج نفسه ويتراكم وفقاً لمبدأ الربح الاقتصادي. وفي الوقت الذي يستحوذ فيه أبناء الطبقات البرجوازية «على النصيب الأكبر من رأس المال الثقافي المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعية فإن أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوق المدرسيين»[1].

إن كثيراً من الباحثين يرى بأن المؤسسة التربوية هي المكان الأفضل للنضال الاجتماعي، ليس نحو تحقيق التكافؤ التربوي فحسب، وإنما من أجل تحقيق العدالة والديمقراطية على المستوى الاجتماعي برمته. وهنا تكمن بعض الأسباب الموضوعية لحدة الهجوم على المؤسسة المدرسية والتي أريد لها أن تتحول إلى أداة ثورية فعالة بين أيدي الطبقة الاجتماعية المقهورة.

---

(1) Bourdieu (P.) , La reproduction P.U.F., Paris, 1971.

فالمدرسة، كما تبين الدراسات الجارية لا تمثل، في أي حال من الأحوال ذلك المكان الذي تتحقق فيه الديمقراطية التربوية، وذلك بحكم بنيتها الطبقية ووظائفها الأيديولوجية. وإذا كانت المدرسة تخضع الأطفال حقاً لمعايير واحدة وقوانين واحدة فإن الأطفال من حيث المبدأ يتباينون في قدراتهم الأولية، أي قبل الدخول إلى معترك الحياة المدرسية، على خوض التجربة المدرسية والنجاح فيها.

وإذا كانت المدرسة تسعى إلى تحقيق التجانس الثقافي في إطار المجتمع فإنها، كما يبين دوركهايم، تسعى إلى تحقيق التباين، في مرحلة لاحقة، وخاصة في مراحل التعليم العليا.وتتجسد اللامساواة التربوية في أبعاد مختلفة أبرزها: تسرب عدد كبير من التلاميذ خارج النظام المدرسي، وإخفاق عدد آخر، وتوجه التلاميذ والطلاب نحو فروع علمية ودراسية متباينة الأهمية على المستوى الاجتماعي.

لقد بدأت سهام النقد توجه إلى المدرسة من كل حدب وصوب بوصفها جهازاً إيديولوجيا يسعى إلى تكريس التفاوت بين التلاميذ وفقاً لمعايير الانتماء الاجتماعي والطبقي السائد في المجتمع. فالمدرسة على حد تعبير بورديو Bourdieu «تترجم اللامساواة الاجتماعية إلى صيغتها المدرسية عبر صيرورة من العمليات والأوليات المختلفة»[1]. وهي في عرف بودلوBoudelot أداة في خدمة البرجوازية تعمل على دفع أطفال العمال إلى الإخفاق واتخاذ مواقعهم في مراكز الاستغلال الاجتماعي، وهي بالإضافة إلى ذلك كله تسهم في معاودة إنتاج العلاقات البرجوازية القائمة"[2]. ولا يقف المفكر الأمريكي اليتش عند حدود اتهام المدرسة بل يدعو إلى إلغائها لأنها أداة تسعى إلى تكريس إلتباين بين الناس اللامساواة بين الأطفال. وفي هذا السياق يقول إليتش «إن المدرسة الواحدة من أجل الجميع مجرد وهم خالص»[3].

---

[1] Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F, Paris, 1982,112.

[2] Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Ouvrage cité.

[3] Ivan Illiche, Une société sans école. ibid. , P.26.

2ـ الأساس الطبقي للخيارات التربوية

إذا كانت المدرسة طبقية بطبيعتها فإن الخيارات التربوية لا تأخذ طابعاً حيادياً، بل هي خيارات طبقية وأيديولوجية بامتياز. فالخيارات التربوية ترتسم هويتها تتحدد في بوتقة التجاوب التربوي مع الغايات الإنسانية للتعليم والتربية. والسؤال الكبير الذي لطالما طرح نفسه في مختلف المجتمعات كما في مختلف الحقب التاريخية: **ما الغاية الأساسية للتربية والتعليم؟** وبالطبع فإن الإجابة عن هذا السؤال الوجودي للتربية تتحدد بمتغيرات عديدة، وتتنوع بتنوع الوضعيات الاجتماعية الطبقية. فالإجابة التي تُعطى لهذا السؤال ترتسم بمنظومة من العوامل الذاتية والموضوعية الفردية والاجتماعية وتتحدد في ضوء التجارب المجتمعية للمجتمع والفردية للفرد، وتتأثر بالانطباعات والحاجات الأساسية التي يمكن للتعليم أن يفي بها عبر دورته التربوية. وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أيضاً العوامل المجتمعية الموضوعية التي تتعلق بالانتماء الاجتماعي والجنس والعرق والقومية والطبقة الاجتماعية واللغة ومكان الإقامة والسكن.

وغالباً ما يركز الباحثون، في مجال العلوم الإنسانية، على أهمية العامل الطبقي بين مختلف العوامل المجتمعية الأخرى في تحديد الغايات التربوية للتربية والتعليم، وذلك لأن الطبقة الاجتماعية، كما يجري الاعتقاد، تلعب دوراً محورياً في عملية الخيار التربوي، وفي ترسيم الإجابة عن السؤال المركزي الذي يُطرح حول وظيفة التربية وغاياتها الكبرى.

فالطبقات التي تهيمن وتسود في الساحة الاجتماعية تنظر إلى الغايات التربوية من منظورها الطبقي، ووفقاً لمصالحها الاجتماعية، حيث ترى أن التربية يجب أن توظف في المحافظة على الأوضاع القائمة للحياة الاجتماعية، لأن هذه الأوضاع تجسد الأبعاد الاجتماعية لحياة الطبقات السائدة في المجتمع، وهكذا فإن التعليم يوجه توجيهاً طبقياً لخدمة مصالح هذه الطبقة التي تهيمن أو تلك التي تسود[1]. فالتعليم الإلزامي على سبيل المثال يشكل أداة هذه الطبقة في عملية الإنتاج وإعادة

[1] انظر في هذا الخصوص أعمال بيير بورديو وسنيدر وبودون وإيلتش وباولو فرايري.

الإنتاج الثقافي والاجتماعي، وتأسيساً على هذا المنظور الطبقي يمكن تحديد أسباب أربعة لأهمية هذا التعليم في منظور الطبقة البرجوازية:

- إنه يشكل أداة تنشئة اجتماعية حيوية في المجتمع حيث يتعلم الناس كيف يعيشون ويتمثلون القيم الاجتماعية الضرورية للحياة والاستمرار في مجتمع محدد[1].
- يشكل أداة الطبقة السائدة في تأصيل أيديولوجيتها والقيم السياسية التي تعمل على تأصيلها وتعزيزها وهذا ما يؤكده علماء الاجتماع النقديون مثل بورديو وبودون وفرايري وغيرهم كثير.
- يوظف التعليم الإلزامي في إعادة إنتاج مشروعية التفاوت الاجتماعي واللامساواة الاجتماعية (في التعليم يتم تأكيد فكرة التفاوت من منطلق أنه لا يمكن للجميع لجميع الناس أن يكونوا مثقفين وروداً في المجتمع إذ يجب أن تكون هناك نخبة وجماهير).
- يساعد هذا التعليم في بناء رأس المال الإنساني أي اليد العاملة الماهرة القادرة على تلبية احتياجات المجتمع والدولة.

هذه الحاجات الأربع تأخذ طابع الضرورة في المجتمع الرأسمالي ولا يمكن لأي مجتمع رأسمالي أن يتخلى عنها. ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن الدولة أو النظام التعليمي يؤدي دوره الطبقي كما يجب في عملية التنشئة الاجتماعية.

ومع الأهمية الكبيرة للتعليم الإلزامي من وجهة نظر رأسمالية، فإن هذا التعليم ينطوي على بعض المخاطر الأيديولوجية، فهناك مخاطر قد تنجم عنه كما يتبدى الأمر بالنسبة للطبقة السائدة. فالتعليم الجيد قد يجعل العمال أكثر وعياً بحقوقهم ومتطلبات وجودهم، وأكثر ميلاً للتمرد والتظاهر والإضراب عن العمل وغير ذلك من الفعاليات الديمقراطية التي تفرض نفسها في العالم الديمقراطي.

---

[1] Regardez: Nico Hirtis. changer l'école pour changer le monde , Les cahier de l'école démocratique Belgique , Novembre , 2003.

فالمجتمع الذي تكثر فيه حشود المتعلمين والمثقفين قد يواجه خللاً في عملية التقسيم الاجتماعي للعمل، كما قد يؤدي ذلك إلى إعادة بناء العمل وفق وضعية جديدة من التقسيم الذي لا يناسب بالضرورة مصالح الطبقة الاجتماعية التي تسود وتهيمن. وهذا يعني في نهاية الأمر أن التعليم الأساسي لأبناء المجتمع، وتطوير هذا التعليم بشكل كبير يؤدي، في منظور الطبقة البرجوازية، إلى منافسة جديدة وخطرة بين أبناء الطبقة السائدة وأبناء الطبقة المسودة. وهذا يشكل أحد العوامل الأساسية غير المعلنة عند الأغنياء في اختيار مدارس خاصة ومميزة. ومن هذا المنطلق فإن الطبقة البرجوازية تعمل على أن تقدم للشعب تعليماً أساسياً وإلزامياً لا يتجاوز الحدود الدنيا للوظائف الأساسية المتعلقة بإعادة الإنتاج الاجتماعي الضروري لحياة الطبقة البرجوازية نفسها. وهذه الوضعية نفسها تلعب من الجانب الآخر مكاناً تتحول فيه المدرسة إلى مكان للصراع الطبقي.

لننظر الآن إلى المدرسة ووظيفتها من وجهة نظر الطبقات الاجتماعية الدنيا التي تشكل موضوع استغلال الطبقة البرجوازية. فأبناء هذه الطبقة يجدون أنفسهم غالباً مبكراً في سوق العمل وفي سوق البطالة أو في مجال الأعمال الصعبة الشاقة. والسؤال التربوي الذي يطرح نفسه هنا قد يبدو مختلفاً عن هذا الذي يطرحه البرجوازيون. فالطبقة البرجوازية تطرح السؤال التالي: **كيف نحافظ على النظام التربوي والاجتماعي القائم؟** وعلى خلاف ذلك فإن الطبقات العمالية والفقيرة تطرح السؤال بطريقة أخرى: **كيف نغير النظام القائم؟ وما القيم التربوية التي يجب أن تبث وتعلم في المدرسة؟ ولمن تبث هذه القيم وتعلم؟ وكيف يمكن تغيير هذه القيم من أجل تغيير النظام التربوي برمته؟**

وبين الاتجاهين والرؤيتين المختلفتين للنظام التربوي تصبح المسألة التربوية أكثر تعقيداً وصعوبة ويأخذ الصراع التربوي إلى أكثر مراحله ضراوة وشدة. والصراع في هذه الحالة يأخذ صورته السياسية في مواجهة النظام الرأسمالي المعقد الذي ينطوي على عناصر ثقافية واقتصادية وأيديولوجية معقدة في تكاملها وتفاعلها ووظائفها أيضاً.

إن بناء مجتمع جديد يتطلب بالضرورة بناء إنسان جديد، إنسان يمتلك ثقافة نقدية عالية ويحظى بالقدرة على المشاركة الحية في مجال الحياة الاجتماعية والفكرية

والسياسية ، إنسان يرفع من شأن المصالح العامة ويفضلها على المصالح الخاصة من أجل بناء مجتمع يضمن مصالح الجميع في مصلحة المجتمع.

وإلى جانب هذا السؤال الجوهري هناك آخر لا يقل أهمية عنه : **ما المعلومات والمعارف والعلوم التي نحتاجها تربوياً للاستمرار في الوجود والمحافظة على العمل ضمن النظام الاجتماعي القائم؟** هذا هو السؤال الذي تطرحه الطبقة البرجوازية للمحافظة على وجودها وامتيازاتها وهذا ما يجعلها أكثر إيماناً بأهمية التطبيع الأيديولوجي لأبناء العمال وتزويد المجتمع بحاجته إلى اليد العاملة والكفاءات المهنية المؤهلة علمياً.

وإذا كانت المدرسة في واقع الأمر تستطيع من حيث المبدأ أن توفر هذه الاحتياجات فهل يمكن أن نطلق عليها تسمية المدرسة الديمقراطية؟ **وهل يمكننا فعلاً أن نتحدث عن مدرسة ديمقراطية في مجتمع برجوازي؟** هل تستطيع هذه المدرسة أن تعزز النضال ضد النظام الاجتماعي والسياسي القائم في المجتمع نفسه؟ إن طرح هذه الأسئلة الإشكالية لا يعني بأي حال من الأحوال الإحاطة بالإشكاليات المعقدة التي تتعلق بمسألة الديمقراطية والتربية في المجتمع.

فالبرجوازية لا يمكنها في أي حال من الأحوال أن تقوم بتطبيع أفراد المجتمع وترويضهم أيديولوجياً وإعدادهم مهنياً من غير نظام تربوي محدد يستطيع أداء هذه الوظائف وتلبية هذه الاحتياجات البرجوازية المتنامية. فالبرجوازية عندما تستطيع أن تبني طبقة عمالية مدجنة أيديولوجياً فإنها تستطيع أن تؤصل لرأس المال وتنميه ، ولكنها عندما تثقف هذه الطبقة العمالية **بثقافة نقدية متقدمة فإنها تحفر قبرها بيدها كما يعتقد كارل ماركس.** وفي مواجهة هذا التحدي فإن البرجوازية تفعل شيئاً أفضل وذلك عندما تقوم بإعادة إنتاج قوة العمل عن طريق التربية ذاتها حيث تؤكد على ضرورة تأصيل الأيديولوجية البرجوازية بكل ما تنطوي عليه من قيم وتصورات وشرعنتها ، ويتم لها ذلك وعندما تعمل على تعليم أطفال العمال القراءة والكتابة ، وتؤصل فيهم حب الوطن واحترام القيم الديمقراطية البرجوازية. وهي في هذه الدورة الدموية للتربية تؤهل أطفال العمال وغيرهم بالكفاءات والقدرات والإمكانيات والمهارات التي تجعلهم أكثر قدرة على العمل والإنتاج والفعالية الاقتصادية. إنها تعلم الأطفال العلوم من أجل بناء عقلية عقلانية ومادية

تجعلهم أكثر قدرة على التفاعل مع التكنولوجيا الحديثة في مجال الاتصال والمعلوماتية. وهي في هذا التوجه أيضاً تفعل فعلها من أجل تكوين الإنسان المنتج والمستهلك بامتياز، لأن ذلك يسهم في تسريع دورة الحياة الاقتصادية الرأسمالية ويغنيها. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن المدرسة الديمقراطية في مجتمع رأسمالي تحمل في ذاتها تناقضات صارخة في حقيقة الأمر، وهذا يعني في النهاية أن المدرسة الديمقراطية هي مدرسة رأسمالية في جوهرها وفي تكوينها.

3- تغيير المدرسة

إن عملية تغيير المدرسة تتعلق بعملية تغيير المعارف والمضامين المعرفية فيها. فالمدرسة الحالية - حتى في مستويات التعليم الأساسي - لا تقدم لجميع أطفال الفئات الشعبية، معارف ومضامين معرفية متكافئة مع غيرهم من أطفال النخبة والصفوة. وبالتالي فإن المعارف والعلوم الأساسية التي تدرس لأبناء الطبقات الشعبية والضرورية لحياتهم واستمرارهم الطبيعي غير كافية أو مواتية. فالأطفال لا يتعلمون شيئاً يذكر أو ذا أهمية فيما يتعلق بالحقوق والقوانين الاجتماعية، أو بالأمن الاقتصادي، أو بقواعد الصحة العامة، أو بالتقانة والتكنولوجيا التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية. في هذه المدرسة أي في المدرسة البرجوازية لا يتعلم الطفل قواعد المرور وإشارات المرور التي تعد ضرورية في مجال الحياة اليومية والاجتماعية. والحالة ليست أفضل فيما يتعلق بالعلوم النبيلة مثل الرياضيات والفيزياء وغيرها وهي العلوم التي تجعلنا أكثر قدرة على فهم الحياة بأشمل معانيها وأصدق تجلياتها[1].

ومن المدهش أن المعارف العلمية التي تتعلق بالتكنولوجيا تكون غائبة كلياً في كثير من الفروع العلمية، وهي غير كافية في كثير من الفروع التي تأخذ طابعاً علمياً. وهذا يعني أن التعليم العام يفعل فعله في تأكيد الأمية التكنولوجية وليس أكثر من

---

(1) انظر: علي وطفة، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت 2003، صص 177 -197.

ذلك أبداً. علماً بأن هذه المعارف أصبحت ضرورية اليوم في فهم الأسس العلمية والمادية للبينة التحتية للمجتمع في مستوى الحياة الاقتصادية وفي مستوى أدوات الإنتاج وهي العوامل التي يؤدي تطورها إلى تطور المجتمع على نحو كلي. ومثل هذه العلوم تمكن الناشئة من امتلاك عقلية علمية وعقلانية تتصل بالحقيقة. وهي ضرورية أيضاً من أجل فهم الرهانات السياسية التي ترتبط بالعلوم والتكنولوجيا (البيئة، والعقلية، ووجهات النظر، والمسائل الأخلاقية).

وهذا الضعف في التكوين البنيوي للمواد العلمية ينسحب أيضاً على المواد والمقررات في مجال العلوم الإنسانية (التاريخ والجغرافية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس). فكم هو عدد الطلاب الذين يتخرجون من المدرسة وهم لا يعرفون إلا قليلاً جداً عن تاريخ بلادهم، ولا يعرفون إلا ما ندر عن المشكلات الكبرى التي تواجه المجتمع الذي يعيشون فيه: اللامساواة بين الشمال والجنوب، الاستغلال والاستثمار، عدم الاستقرار الاقتصادي، البطالة، مشكلات المياه، التصحر، الهجرة، الفقر، . . الخ.

فالطلاب الذين يفرض عليهم متابعة دراستهم في الفروع المهنية والتطبيقية يحرمون بطبيعة الحال من الحصول على التعليم المطلوب في الرياضيات والمنطق والمعلوماتية، علما بأن هذه المعلومات ضرورية جداً من أجل الحياة ومن أجل الوصول إلى معرفة علمية أكثر نجاعة وفعالية في الحياة. وعلى خلاف ذلك فإن الوصول إلى أفضل المعارف وأهمها يبقى حكراً على الطلاب الذين يتابعون دراستهم في الفروع النبيلة أي هذه التي تخصص. وباختصار هناك منظومة من الممارسات الاصطفائية في المستوى المعرفي تؤدي إلى حرمان الأكثرية من المعرفة العلمية الضرورية للحياة وهناك نخبة تحظى بأفضل تعليم وأفضل معرفة علمية.

يمكننا عبر ممارساتنا التربوية وخياراتنا المتعلقة بوظيفة المدرسة أن نحدد القيم التي توجه عملية استخدام المعرفة العلمية المكتسبة في المدرسة وتوجيه مسارها في عملية البناء الحضاري للمجتمع. بعض هذه القيم سبق للبرجوازية الموافقة عليه وإقراره ولاسيما القيم التي تؤكد مصالحها على المدى البعيد أو هذه التي تؤكدها على نحو آني وفوري. وهذه القيم المنتظرة هي قيم التضامن واحترام الفردية والقيم الليبرالية والتعاون والتعددية والعالمية والعمل واحترام النظام والفضول العلمي.

وترتبط مسألة ديمقراطية التعليم بمسألة القيم ؛ فالمضامين المعرفية التي يتم بثها في المدرسة ليست واحدة بالنسبة إلى جميع الفروع العلمية. وهنا يجب إزكاء النضال ضد كل أشكال التعليم الهرمي الطبقي الذي يعزز الفروق الاجتماعية التربوية ويؤكدها. فالتعليم الثانوي اليوم ليس واحداً بالنسبة للجميع وكذلك هو الحال بالنسبة للتعليم العالي الذي يوزع الطلاب في فروع متباينة الحال في وضعيتها الاقتصادية الاجتماعية.

إن انقسام النظام التعليمي إلى تعليم عام ومهني وفني وأدبي وعلمي يؤكد عملية اصطفاء مبكرة اجتماعية وتربوية تقوم على الأصول الاجتماعية للطلاب والمتعلمين. وهذا التعليم يعزز ومنذ البداية فكرة أيديولوجية قوامها أن الطلاب لا يستطيعون جميعهم متابعة الدراسة في اتجاه تعليمي واحد، وأنهم لا يستطيعون الوصول جميعهم إلى مستوى واحد من التحصيل العلمي. وهذا الأمر يؤكد فكرة اللامساواة بل يعززها ويمنهج لها لتنطلق كفكرة أولى يؤمن بها الطلاب أولاً، ثم تصبح فكرة أساسية تتنامى بسرعة كبيرة وتتمركز في العقل كي تولد قناعات راسخة بمسألة التفاوت واللامساواة بين الطلاب بصورة عامة. وغني عن البيان أن هذا التفاوت بين المضامين التعليمية والتربوية وفقاً للفروع والاختصاصات العلمية والتعليمية يؤدي في نهاية الأمر إلى تعزيز الفروق الاجتماعية والطبقية بين الطلاب.

إن تعدد مسالك التعليم وفروعه (أدبي، علمي، صناعي، فني، تجاري، شرعي) يقدم على أنه تعدد قائم على حرية الاختيار اختيار التلاميذ والآباء. **ولكن هذا التعدد يأخذ في واقع الأمر صورة إكراه تربوي واجتماعي في الآن الواحد. فالآباء والأبناء يجدون نفسهم أمام خيار تربوي لا يفهمون أبعاده ومراميه.** ولكن الآباء من الطبقة البرجوازية سرعان ما يدركون طبيعة هذا الخيار ولذا فإنهم يختارون الفروع العلمية لأبنائهم في ضوء وعيهم بطبيعة اللعبة الأيديولوجية القائمة في المجتمع.

وفي مستوى الممارسة العملية فإن التعليم ليس واحداً بالنسبة لجميع الأطفال، وهو لا يقدم لهم على مبدأ التكافؤ الإمكانيات الواحدة المتجانسة الضرورية لنمائهم وتطورهم. في بعض التجارب والممارسات التي يقال عنها تقليدية يرفع شعار العلم للعلم، وهو شعار إذ يؤكد في جوهره على رمزية الانتماء الاجتماعي

فإنه في صورته هذه ينفصل عن وظيفته الأداتية. ومما لا شك فيه أن هذا الشعار يؤكد نوعا من الهيمنة الطبقية البرجوازية تحت عنوان العلم والمعرفة العلمية. وهذا التعليم يحبط أبناء الفئات الفقيرة لأن أبناء هذه الفئات غالباً ما يطلبون العلم من أجل تحقيق أهدافهم وغاياتهم العملية والحياتية.

وعلى خلاف هذه الممارسات التربوية فإن التجارب الحديثة أو التي يقال عنها حداثية تهمل أهمية العمل المنظم والتدريب المهني والدقة العلمية. وهي في إهمالها هذا لا تصل إلى حدّ ازدراء المعرفة بحد ذاتها تحت شعار النسبية حيناً والحرية حيناً آخر في التربية والتعليم.

وفي كلتا الحالتين فإن ما يحكم ليس المنهج العلمي والتربوي الذي يتميز بالتؤدة والرصانة لا بل هي فلسفات تربوية وعقائدية تفرض نفسها في مجال التربية والتعليم. وليس معيباً أبداً في التربية أن يحاط الطفل بمناهج وطرائق مختلفة جداً في التعليم. فالبرغماتية التربوية لا تعطي ثماراً تربوية حقيقية في كثير من جوانبها. فجميع التجارب التربوية التي ظهرت في العقود الأخيرة من القرن العشرين تبين استحالة الإقرار بوجود منهج يمكن تعميمه على مختلف الأنظمة التربوية، حيث تؤكد هذه التجارب أيضاً بأن النموذج الواحد يؤدي إلى الضجر والقلق والروتين وإلى السلبية في التعليم.

ومهما تكن المناهج المعتمدة في عملية التعليم فهناك حاجة كبيرة إلى الوسائل التي يمكنها أن تجعل التعليم أكثر تفرداً ولاسيما في مستوى التربية والتعليم عند الأطفال. وهنا تجدر الإشارة إلى **أن الأطفال الذين يحققون نجاحاً كبيراً هم هؤلاء الذين يجدون في منازلهم وبيوتهم ما لا توفره المدرسة لهم**، ففي بعض الفئات العليا في الترتيب الاجتماعي يجد الطفل في منزله التشجيع على المتابعة، ويحاط بمختلف شروط التعزيز والنجاح، ويلقى كل المساندة الممكنة نفسيّاً واجتماعيّاً ومادياً. وهذا الأمر يطرح بوضوح مسألة عدم كفاية الإعداد المهني للمعلمين، كما يطرح مسألة الوسائل التي يمكنها أن تحيط الطفل بالشروط الضرورية للعمل والنجاح في المدرسة.

إن الخوف من الفشل والإخفاق المدرسي، الضغط النفسي المستمر، الخوف من الرسوب، الإيقاع المدرسي الرتيب وغير الإنساني، الشروط المادية والفيزيائية

التي لا تحتمل، الإكراهات والضغوط الأخلاقية للحياة في المؤسسات التربوية، الإزعاج والضجر، إزعاجات النظام التربوي، غياب العدالة التربوية، كل هذه العوامل السلبية في الحياة التربوية ليست قدراً محتماً لا يمكن تفاديه، **كما أنها ليست مبررة أو مشروعة في أي حال من الأحوال، ولاسيما في مدارس القرن الحادي والعشرين**. ويضاف إلى ذلك كله مظاهر العنف والعدوانية التي تسود وتهيمن في قلب هذه المؤسسات التربوية. ولا غرو في ذلك فكثير من المعلمين والمدرسين والطلاب يذهبون ضحية لهذا العنف الذي لا يتوقف في كثير من المدارس في مختلف أنحاء العالم.

4. آفاق الصراع

والسؤال الآن: كيف يمكن لنا مواجهة هذه التحديات المرعبة المتأصلة في عمق حياتنا التربوية. هل عدمنا حقاً الوسائل الممكنة التي تدافع عن أطفالنا وفلذات أكبادنا هذا القهر التربوي الذي يجتث حياتهم ويدمر طموحاتهم.

فالمدرسة الديمقراطية في مواجهة هذه الوضعية تفرض نوعاً من الإجراءات الطموحة التي تمثل رفضاً لجميع الشروط السلبية التي نوهنا إليها أعلاه، إذ تعمل على تطوير المنظومات القيمية التربوية، وهي تعمل أيضاً على تطوير مجموعة جديدة من الشروط الديمقراطية للحياة التربوية في المدرسة ومنها: رفع مستوى ومضامين البرامج التعليمية، وبناء أنظمة جديدة تتمثل في إطالة الدوام المدرسي، وتغيير إيقاعات الحياة التربوية في اتجاهات جديدة تضمن للأطفال والمتعلمين مشاعر إنسانية مفعمة بالحياة والانطلاق، ثم تنويع أساليب العمل والحياة في المدرسة.

فشعار " **المدرسة للحياة ومن أجل الحياة** " شعار قديم تجاوزه الزمن. والشعار الديمقراطي الجديد الذي يطرح نفسه بقوة يتمثل في القول بأن "**المدرسة حياة** "، وهذا الشعار لا يفصل بين المدرسة والحياة ويتجاوز حدود الشعارات التربوية الأخرى التي ربطت بين التربية والحياة ربطاً أدائياً وظيفياً. فالمدرسة ليست أداة ووسيلة من أجل الحياة بل هي الحياة عينها.

ومما لا شك فيه تتجه الضرورة الحضارية اليوم في تحقيق التكامل الكلي بين المدرسة والحياة. فالمدرسة تعبر في حقيقتها عن حياة لجماعة إنسانية متفاعلة متكاملة في الوجود والمصير، إنها مكان التفاعل بين الأطفال ومكان التعليم وبيئة الحياة التي

تلتحم فيها كل العناصر الأساسية للوجود وللحياة. فالطفل في مدرسة اليوم يشارك في مختلف الفعاليات الحياتية والتربوية. والمدرسة في هذا السياق تشكل إطارا للحياة اليومية للطفل بكل معطيات هذه الكلمة ودلالاتها. فالمدرسة مكان نتفاعل فيه وجدانياً وأخلاقياً وإنسانياً مع الآخر، إنها مكان للنجاح والتحدي والفشل، مكان للغضب والسرور والحبور والألم، مكان يغتني بالتجربة الإنسانية ويفيض فيها. وهنا في هذه المدرسة يوجد اتجاه ديمقراطي يؤكد على أهمية الربط بين المعرفة والعمل. وهنا تتضح هذه العلاقة الجوهرية بين التربية والحياة عبر العلاقة الصميمية بين التربية والحياة والعمل المدرسي بوصفه صيرورة حياتية.

فالمدرسة الديمقراطية تتميز بانفتاحها على الحياة عبر نشاطات منظمة وفعاليات هادفة، وهذا يمتد ليشمل عطل نهاية الأسبوع والعطل الانتصافية والعطل الصيفية. وهنا في هذه العطل يعلم الطفل حتى على تناول وجباته باردة أحياناً وساخنة أحياناً أخرى، أن يتناول وجبات فقيرة شاحبة حيناً ووجبات غنية أحياناً أخرى. أن يتألم حيناً ويفرح حيناً آخر، أن يسقط، أن يعاني، أن يتحدى، أن ينجح، أن ينافس، أن يحقق ذاته، أن يفرد جناحية ويطير عبر هذه التجارب التربوية التي تدفعه إلى الحياة عبر الحياة نفسها.

فالمدرسة الديمقراطية تمثل مركزاً للنشاطات الثقافية والرياضية والتدريبات العملية. وهذه العمليات قد لا توجد في داخل المدرسة نفسها ولكنها تنظم من قبلها وبإداراتها وتوجيهها. والمدرسة التي توجد في حي من الأحياء يمكنها إذ لم يتوجب عليها أن تشارك حيوياً وفعلياً في نشاطات الحي الثقافية والعلمية والإنسانية والرياضية والترفيهية وهذه المشاركات تمثل في جوهرها نسقاً من الممارسات والفعاليات الحياتية للمدرسة.

وفي دائرة هذه الفعاليات فإن المدرسة تتحول إلى مكان مركزي للحياة التربوية حيث يدخل الآباء أنفسهم في علاقات اجتماعية حيوية. ومن أجل تفعيل هذه العلاقات الاجتماعية بين ذوي الطلاب فإنهم مطالبون بقضاء يوم عطلة على الأقل في الشهر في الوسط المدرسي لأبنائهم. وهذا الحضور يكون مأجوراً من قبل المؤسسات التي يعملون فيها وبناء على طلب مسبق من المدرسة المعنية ذاتها. وغني عن البيان أن هذه الإجراءات وهذه الممارسات التربوية تمثل في جوهرها محاولة

جادة لإعادة النظر كلياً في دور وبنية التنظيمات التربوية. فالمعلمون والمتعلمون والمربون مطالبون وفقاً لهذه الرؤية الجديدة بالعمل الجماعي المنظم والفاعل في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وفي دائرة هذا التصور الجديد للعملية التربوية فإن التأكيد يجري على أهمية إنشاء تنظيمات حيث تقوم في كل مدرسة مجلس إدارة يتكون من المعلمين والمربين والإداريين والآباء وممثلين من الوزارة وذلك من أجل توجيه الحياة التربوية وفقاً للمشاريع المتجددة والغايات التربوية المرسومة. وهذه المجالس ليست معنية بإدارة الحياة اليومية للمدرسة وإنما هي معنية بعملية التبادل والتفكير والمناقشة العلمية حول أوضاع التربية والمدرسة والحياة. وعلى هذه الصورة فإن الحياة المدرسية مدعوة من أجل تحقيق أعلى درجة من التفاعل بين الآباء والمعلمين والتلاميذ. وعن طريق هذا المجلس يتم انتخاب أعضاء مجلس الإدارة ومدير المدرسة وممثليها من الآباء وذوي التلاميذ. وعلى هذا الأساس عندما ينتخب مدير المدرسة ومعاونوه فإنهم مطالبون بالعمل بما يضمن لهم شرف المهنة وشرف تمثل الدور التربوي الذي عهد إليهم.

فالمدرسة تهدف إلى ضمان الحياة التربوية والتعليمية للجميع. ومن أجل هذه الغاية فإنها تعمل على تهيئة شروط العمل المناسبة لتحقيق هذه الغاية. وتتمثل هذه الشروط في المناهج الواضحة والكتب المدرسية والمواد التربوية المتميزة ومن ثم تحديد أعداد مناسبة في كل فصل من الفصول بحيث لا يتجاوز فيها عدد التلامذة عن عشرين تلميذاً في الفصل الواحد.

ومثل هذه المدرسة يجب أن تضمن في الوقت ذاته تربية متطورة لذوي الاحتياجات الخاصة والمعوقين. بحيث يتم العمل على تطوير تعليم هذه الفئات وتوفير مستلزماتها من دروس تقوية ودروس إضافية ومعلمين مؤهلين وكل ما يلزم من أجل ضمان تعليم جيد ومكافئ لهذه الفئات الخاصة. وهذه المساعدات الخاصة يجب أن تتم منذ البداية كي لا تتراكم الصعوبات التي تعانيها هذه الفئات في عملية التعلم.

وهنا أيضاً يجب إحداث نوع من التغيير في مفهوم السنة المدرسية ويجب إسقاط مفهوم الرسوب المدرسي من قائمة الحياة التربوية بصورة كلية ودائمة. لأن مصير

التلميذ يجب أن يرتهن بمصير جماعته التربوية وهي الجماعة التي يمارس من خلالها نشاطه التربوي.

وبعيدا عن الوقوع في مساقط الدوغماتية التربوية، فإن هذه المدرسة تشجع التنوع والاختلاف في الممارسة التربوية من منطلق الحوافز التربوية. وهنا أيضا يتوجب على التعليم أن يأخذ بعين الاعتبار أهمية التعليم المستمر والتعلم الذاتي وأن يؤكد القيم الحرة في مختلف اتجاهاته وفعالياته.

هذه المدارس الحرة يجب أن تعتمد معلمين متطوعين أو راغبين في العمل وفقاً للمشروعات الحديثة في التربية وأن يتم استقطابهم وقبولهم وفقاً لاختبارات قبول خاصة. وهؤلاء المعلمون مطالبون أيضاً بتحسين وتعزيز قدراتهم بصورة مستمرة. وهؤلاء هم المعنيون في نهاية الأمر بتطوير هذا النوع من المدارس نحو الغاية المنشودة.

خاتمة

يأخذ الصراع الطبقي في المدرسة طابعاً ثقافياً رمزياً، وقد يكون هذا الصراع أكثر أنواع الصراع الطبقي أهمية وخصوصية وخطورة، فالمدرسة تستطيع إضفاء المشروعية على النظام الاجتماعي القائم وإعادة إنتاج العقليات والذهنيات وهي بالتالي المعنية بترويض العقول والأجيال على قبول القيم البرجوازية في المجتمع. إنها كما أوضحنا خلال هذا الفصل تقوم بترجمة التفاوت الاجتماعي ثم تنتجه وتعيد إنتاجه على نحو ثقافي ورمزي، إنها تولد ديناميات الانقسام الطبقي وتترجمه بصورة مدرسية ثم تضفي عليه طابع الشرعية والمشروعية. فالمدرسة هي المعادلة الطبقية الأكثر تنظيماً وتعقيداً وخطورة وحساسية في بنية المجتمعات الرأسمالية. فالمدرسة تدجن وتطبع وتروض أبناء المجتمع على قبول الواقع الاجتماعي والاندماج فيه إنها تضفي الشرعية على القوة وتحول سلطة الطبقة إلى حق والحق إلى واجب والواجب إلى قدر طبقي لا محيد عنه.

وإذا كان جان جاك روسو يقول بأن القوي لن يبقى قوياً إلى الأبد ما لم يحول سلطته إلى حق وطاعته إلى واجب فإن القوى الطبقية لجأت إلى المدرسة لتضفي على سلطتها طابع المشروعية ولتحول هذه المشروعية إلى حق وواجب.

خاتمة الكتاب

نحو مدرسة أكثر أنسنة وعدلاً

"إن ما ليس ممكناً حدوثه لم يحدث، وإن ما هو ممكن الحدوث فليس بمعجزة" (شيشرون)

يصف الفيلسوف الألماني فريديريك نيتشة الملقب بفيلسوف الديناميت والمطرقة المدرسة منذ قرن مضى بأنها "آلة للتلاعب والتناوب، تعمل على تشويه وعي الإنسان، وإلغاء ذاته، وبالتالي إخضاعه للسلطة المطلقة للدولة"[1]، ولطالما كان نيتشه يردد بأنه "سيأتي اليوم الذي تصبح فيه مشكلات التربية هي الاهتمام الوحيد للسياسة". لم يكن كبار المفكرين في غفلة من أمرهم حين أعلنوا في كثير من محطاتهم الفكرية أن المدرسة ليست حيادية بالمطلق وأن المعرفة قوة كبرى قد توظف في غير ما قدر لها فترتد على غاياتها الإنسانية لتدمر القيم وتنتهك الدلالات وتسقط المعاني.

وقد أدرك دوركهايم بعبقريته المعهودة هذه الحقيقة الأيديولوجية والطبقية للمدرسة، فأضاء الدور الأيديولوجي والطبقي للمدرسة، معلناً أن المدرسة ليست سوى **صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها**، ولا يمكنها أن تخرج عن كونها أداة المجتمع في إعادة إنتاج نفسه وفقاً لقوانين وجوده الخاصة [2].

وتأسيساً على أهمية الدور الأيديولوجي الطبقي للمدرسة ظهرت في النصف الثاني – كما أشرنا في فصول هذا الكتاب - دعوات صريحة إلى إلغاء المدرسة

---

[1] محمد بو بكري، التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية، الفعل البداغوجي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997، ص59.

[2] Durkhiem (E.) , Education et sociologie, P.U.F., Paris, 1922.

فظهرت طروحات تنادي بنهايتها، نظراً لسقوط الدور الإنساني في ممارساتها، وتحولها إلى أداة رأسمالية وجهازاً أيديولوجيا يوظف في خدمة الدولة والسلطة والطبقة والصراع الطبقي. وقد تزعم هذا الاتجاه إيفان إليتش Illitch Ivan الذي هاله الدور الطبقي والأيديولوجي للمدرسة التي وضعت نفسها كلياً في خدمة الطبقات البرجوازية كأداة وأيديولوجيا وممارسة فكرية، وقد تجلت أفكاره المنادية بإلغاء المدرسة في كتابه الشهير " **مجتمع دون مدرسة**[1] Une société sans école وذلك لأن المدرسة تحولت إلى أداة سياسية تهدف إلى تكريس الأنظمة الاجتماعية القائمة، **وإلى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية** السائدة. وقد تواترت الطروحات الفكرية التي تعلن أنّ المدرسة مؤسسة برجوازية ويتجلى هذا في طروحات المفكر الفرنسي جورج سنيدير Snyders Georges في كتابه « **المدرسة والطبقة وصراع الطبقات** **Ecole** Classes et Lutte des classes[2].

وقد تألقت هذه الطروحات حول الدور الطبقي والرأسمالي للمدرسة في أعمال نخبة واسعة من المفكرين ولاسيما لدى بودلو وإستابليه Baudelot – Establet اللذين رأيا فيها مؤسسة لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة اجتماعياً، وقد تجلت هذه الرؤية، في كتابهما" المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France[3]، حيث نظرا إلى المؤسسة التربوية الفرنسية بوصفها أداة إعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية في المجتمع الفرنسي. وما طرحه هذان المفكران شكل محورا أساسياً لأطروحات بيير بورديو Pierres Bourdieu في كتابه الشهير المعروف إعادة الإنتاج La Reproduction الذي أعلن فيه أن المدرسة مؤسسة رأسمالية بامتياز تكمن وظيفتها الأساسية في إعادة إنتاج المجتمع على صورته البرجوازية[4].

لقد بينت هذه الطروحات أن آواليات صياغة الإنسان في المؤسسات التربوية ليست مرهونة بأي حال من الأحوال بالعملية التربوية في جانبها المعرفي المتمثل بنقل

---

[1] Illitch (I.), Une société sans école, seuil, Paris, 1971.

[2] Snyders (G.), Ecole Classe et Luttes des Classes, PUF., Paris, 1982.

[3] Baudelot et Establet: L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, 1974.

[4] Bourdieu (P.) et Passeron-(J.C.), La reproduction, P.U.F. Paris, 1970.

المعلومات والمعارف إلى الناشئة، بل إن ذلك مرهون، إلى حد كبير، **بطبيعة العلاقات التربوية السائدة في إطار هذه المؤسسات، وبطبيعة التفاعل الرمزي الذي تقتضيه معايير وأنماط هذه العلاقات التربوية.**

والسؤال الكبير الذي يطرح نفسه، **إذا كانت المدرسة مؤسسة برجوازية رأسمالية توظفها الدولة في خدمة النخب والطبقات السائدة، هل يجب الدعوة إلى إلغائها كما أراد إليتش وأنصاره؟ أم هل يجب النضال من أجل بناء هذه المدرسة على أسس إنسانية وأخلاقية وتغذيتها بالطابع الإنساني وجعلها أكثر أنساً وأنسنة؟**

ليس هناك من يدعو اليوم – كما فعل إليتش وأنصاره بالأمس القريب – إلى إسقاط المدرسة وموتها، بل هناك من يدعو بحماسة لا نظير لها إلى استنهاض الاعتبار الإنساني في المدرسة، وإلى تزويدها بالطاقة التي تجعل منها أكثر قدرة على اختراق جدران العولمة والميديا والنزعات الرأسمالية التسويقية. فالدور التاريخي للمدرسة لا يمكن أن يكون خارج مدارات الحياة فالمدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أخلاقية سيقدر لها البقاء والاستمرار مهما اعتراها من تحول وتبدل وتغير. وذلك لأن التاريخ يعلمنا أن الحضارة لا يمكنها أن تستمر في الوجود من غير دفعة إنسانية أخلاقية روحية، والمدرسة معنية اليوم بتفجير طاقة الروح والأنسنة الضرورية للحضارة والإنسانية إذ "ماذا يفيد الإنسان لو ربح العالم كله وخسر نفسه؟ وماذا يعطي الإنسان فداء نفسه كما يقول السيد المسيح"؟ [1]. وهذا القول يتناغم مع الأهمية الكبرى التي يعطيها طاغور للحضارة بوصفها روحاً إذ يقول " **"إن الحضارة المادية ستخسر كل شيء إذا فقدت روحها، وإن البشرية ستصبح مهددة بالفناء في ظل جسد بلا روح وعندما تصبح الحضارة بلا قلب فإنها ستفقد أهم مقومات الحياة** [2].

لقد أبنّا في أكثر من موقع عبر هذا الكتاب وأوضحنا بأن المدرسة تشكل اليوم ساحا للصراع الطبقي والأيديولوجي، وأن الإكراهات الرأسمالية تهدد المدرسة

---

[1] إنجيل متى 16 /26 الأب اليسوعي: يسوع المسيح، ص245

[2] نقلا عن: مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة 2001، ص 232.

بالفناء البرجوازي، وتتمثل هذه الإكراهات في عمليات تسويق المدرسة على القيم الرأسمالية التي ترمز إلى معطيات الربح والمادة والصراع والتنافس والهيمنة والسيطرة وكل ما من شأنه أن يتعارض مع قيم الوجدان والروح والحق والخير والجمال التي تشكل بمجملها منطلق الأنسنة في الحياة المدرسية. فالعولمة تريد أن تفرغ المدرسة من روحها وأن تفقدها توازنها الإنساني، وهذا ما لا يجب أن يكون إذا أرادت المجتمعات الإنسانية أن تحافظ على مكونات أنسنتها بوصفها مجتمعات إنسانية تناشد الحق والخير والجمال. وفي هذا يقول مارتن لوثر مؤكداً على الجانب الإنساني في الحضارة "إنّ سعادة الأمم لا تتوقف على كثرة دخلها و لا على قوة حصونها أو جمال مبانيها العامة، و لكنها تتوقف على عدد المثقّفين من أبنائها وعلى رجال التربية و العلم والأخلاق فيها"، وهذا يعني أن الحضارة لا تكون من غير روح وروح الحضارة تكمن في الجرعة الإنسانية التي يجب على المدرسة أن توفرها للأجيال والناشئة.

فالتأثير في بنية المدرسة وتوجيهها إنسانياً ليس من الاستحالة بمكان، فهذا يقع دائماً في دائرة الممكن، ولكن هذا التأثير مرهون بداية بتطوير الوعي العام بالدور الملتبس للمدرسة في ظل التحولات الرأسمالية المعاصرة. ومهما يكن الأمر فإن النضال من أجل مدرسة حرّة انسانية ضرورة تاريخية وهذا يقتضي من أبناء المجتمع أن يعملوا بقوة على تحقيق هذه الغاية، حيث يجب علينا جميعاً " أن نعمل كما لو أن الشيء الذي ربما لن يكون، يجب أن يكون" وهو الشعار الذي تبناه الفيلسوف الألماني كانط ونادى به في فلسفته الأخلاقية العتيدة. وهذه الحكمة الكانطية لا تفصلها مسافة كبيرة عن حكمة شيشرون القديمة الذي كان يعلن قائلاً "إن ما ليس ممكناً حدوثه لم يحدث، وإن ما هو ممكن الحدوث فليس بمعجزة"، والمدرسة الإنسانية ممكنة الحدوث وليس أمراً فيه استحالة حيث يمكن للمجتمعات الإنسانية ترسيخ المكونات الإنسانية للمدرسة والانتصار لمساراتها الأخلاقية وإحياء ما أماتته الشهوات الرأسمالية فيها.

وهذا يعني أنه على المربين والباحثين أن ينظروا بعين الأمل والبصيرة، وألا يقفوا عند حدود التساؤل بل عليهم تجاوز هذه الحدود الساكنة إلى مسارات العمل والفعل الدؤوب، لأن انحطاط المجتمع يبدأ عندما يتساءل أفراده ما الذي سيحدث؟

بدلاً من القول ماذا نستطيع أن نعمل؟ **والصراع على المدرسة بين أنصار الحضور الإنساني وما بين أنصار الاحتضار الرأسمالي مرهون بموازين القوى لأن القوي يفعل ما تمكنه القوة من فعله والضعيف يقبل ما يجب عليه قبوله كما تقول الحكمة الإغريقية، وليس في ذلك غرابة لأن حفنة من القوة تعادل قنطاراً من الحقيقية كما يقول أفلاطون في فلسفته المثالية.**

إن تسويق المدرسة رأسمالياً وإفراغها من مضمونها الإنساني ممارسة خاطئة في مسار الحضارة الإنسانية، وهذه الممارسة يجب أن تصوب إذا أرادت المجتمعات الإنسانية أن تحافظ على كينونتها الإنسانية، وإذا لم يكن التصحيح والتصويب فبئساً للإنسان والإنسانية لأن "من يرتكب غلطة ولا يصلحها يكون كمن قد ارتكب غلطة أخرى" كما يقول كونفوشيوس حكيم الصين القديمة.

مراجع الكتاب

المراجع العربية

1. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ج9..
http://www.alwarraq.com

2. آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، 1990.

3. أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، المجلد الثاني، بيروت، 1996.

4. إنيت شونفلونج، العولمة تحدّ للتعلم الإنساني، ترجمة محمد سعيد الصباريني، الثقافة العالمية، العدد 85، نوفمبر/تشرين أول / ديسمبر /كانون أول، 1997، صص 173 -181.

5. بركات محمد مراد، ظاهرة العولمة بين رفض العرب والإسلاميين والترويج الغربي رؤية نقدية، المنطلق الجديد، العدد الثالث، صيف - خريف 2001، صص 205 -246.

6. بسامة خالد المسلم، المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره، المجلة التربوية، العدد التاسع والثلاثون، 1996.

7. بكر القباني، ثورة يوليو أصول العمل الثوري المصري، دار النهضة القاهرة، 1970، ص 109.

8. بنعيسى احسينات، حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم، 2008،.

9. بير فيو، العنف والوضع الإنساني، في كتاب المجتمع والعنف: مجموعة من الاختصاصين، ترجمة إلياس زحلاوي، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت، 1985.

10. بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007.

11. بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1990.
12. بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994.
13. توماس بلات، مفهوم العنف: وصفه وتفنيده، ضمن: المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع، عدد 132، (صص17 -25).
14. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ط1، الشركة العالمية للكتاب، دمشق، 1494.
15. الجوهري، الصحاح في اللغة، http://www.alwarraq.com.
16. حسن سعيد الكرمي، الهادي، ج3، دار لبنان للطباعة والنشر بيروت، 1993.
17. حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 1992.
18. حمدي علي أحمد، علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، السكندرية، 1995.
19. خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس، 1993؟ (صص 67 -86).
20. دوركهايم، إميل. التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1996.
21. روبرت ف.لتكة، العنف والقدرة، ترجمة شريف بهلول، ضمن: المجلة الدولية لعلوم الاجتماعية، ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع، عدد 132، (صص5 -15).
22. زين الدين الرازي، مختار الصحاح، http://www.alwarraq.com
23. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو/حزيران، 1995.

24. سيف الدين عبد الفتاح، حسن نافعة، العولمة: محاضرات الموسم الثقافي لقسم العلوم السياسية بجامعة القاهرة 1999 -2000، القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 2000.
25. شوكت، محمد؛ محمد، مصطفى عبد السميع، مقياس المنهج المستتر، مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع. الرياض، 1993، ص 3.
26. عبد الإله بلقزيز، العنف السياسي في الوطن العربي، المستقبل العربي، عدد 5، 1996، صص(68 -85).
27. عبد الرحمن بن صالح المشيقح، الثبات والتغير في منهج مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية - جامعة الملك سعود، في 22 -23 أكتوبر، 2002.
28. عبد السميع سيد أحمد، علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.
29. عبد العزيز العيادي، ميشال فوكو، المعرفة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت 1994.
30. عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، عدد 12، السنة الثانية، أكتوبر، 1998، صص 45 -82.
31. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1978.
32. عبد الهادي عبد الرحمن، الذهنية العربية منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 3/4 كانون الثاني شباط/ يناير فبراير، 1993، صص11 -29.
33. علي أسعد وطفة التربية العربية والعولمة بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، عالم الفكر الكويتية، العدد 2، المجلد 36، أكتوبر ديسمبر 2008، صص 525 -562.
34. علي أسعد وطفة، إضاءات نقدية في مفهوم العولمة، مجلة التقدم العلمي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد 39، يوليو/سبتمبر، 2002، صص 31 -33.

35. علي أسعد وطفة، التربية العربية إزاء تحديات العولمة: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت، مجلة رسالة الخليج، العدد 90، 2004.
36. علي أسعد وطفة، التسويق الرأسمالي للمدرسة: النموذج الرأسمالي الجديد للتربية في زمن العولمة، التربية القطرية، العدد 163 السنة السادسة والثلاثون، ديسمبر 2007 (صص 92 -108).
37. علي أسعد وطفة، الطاقة التدميرية للعنف السيكولوجي في التربية، المعرفة، مجلة تصدر عن وزارة، الثقافة في سورية، العدد 534، آذار 2008، صص(20 -45).
38. علي أسعد وطفة، المدرسة المدججة بالتكنولوجيا: أين هو الجانب الإنساني؟ مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد 39، يونيو، 2009 ت، صص 109 -123.
39. علي أسعد وطفة، الهويات الثقافية إزاء تحديات الاتصال والتقانة في عصر العولمة، مجلة الهوية، العدد 43، نوفمبر/ تشرين الثاني، 2005، صص 42 -45).
40. علي أسعد وطفة، سوسيولوجيا المدرسة، مجلة المعلم العربي، مجلة تربوية فصلية محكمة تصدر عن وزارة التربية في سورية: مركز البحوث التربوية، وزارة التربية في سورية، العدد الثاني 1994(صص 30 -41).
41. علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها، مكتبة الطالب، الكويت، 2003.
42. علي سامي النشار، نشأة الدين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1948.
43. فتحي حسن ملكاوي، التفكير المنهجي وضرورته، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 28. 2008. الموقع الإلكتروني: http://www.eiiit.org/eiiit/eiiit_article_read.asp?articleID=436 adad=277&catID=256&
44. فريق من الاختصاصيين: المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1975، ص142.
45. فلاته، إبراهيم محمود حسين، (1984)، المنهج المستتر ودوره في العملية التربوية في المدرسة الابتدائية، مطابع بهادر، مكة المكرمة، 1984.

46. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، http://www.alwarraq.com
47. كلود ليفي ستروس، الفكر البري، ترجمة نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1984.
48. مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، تصدير إبراهيم مدكور، القاهرة، 1403 هـ 1982.
49. مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة 2001.
50. مجموعة مؤلفين، الطفل والتلفزيون، ترجمة علي أسعد وطفة، وزارة الثقافة، دمشق 1996.
51. مجموعة من المؤلفين، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994.
52. محافظة، سامح، ، المنهاج الخفي: مراجعة نقدية تحليلية للأدبيات، شئون اجتماعية، العدد التاسع والثلاثون، السنة العاشرة، جمعية الاجتماعيين العرب، 1993، ص 176.
53. محمد بن حمودة، الأنتروبولوجيا البنيوية من خلال أبحاث ليفي ستروس، دار محمد علي الحامي، صفاقص، تونس 1987.
54. محمد بن شحات الخطيب، مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، الصخير دولة البحرين 2 -3/مارس/آذار 1999.
55. محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، http://www.alwarraq.com
56. محمد بو بكري، التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية، الفعل البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997.
57. محمود قمبر، التربية وترقية المجتمع، مركز ابن خلدون، دار سعاد الصباح، الكويت 1992.
58. مصطفى حسن، الفلسفة والمؤسسة التربوية: أسئلة التحول في المجتمع العربي المعاصر، نحو رؤية سوسيولوجية نقدية، فكر ونقد، السنة الثانية، عدد12،

أكتوبر/تشرين الأول، 1998، صص (115 -125).
59. المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، تصدير، إبراهيم مدكور، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، القاهرة 1972، ص 372.
60. من رواية موسم الهجرة للشمال، للأديب السوداني الطيب الصالح.، ط14، دار عودة، بيروت، 1987.
61. خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس، 1993.
62. وكيبديا الموسوعة الحرة (موسوعة إليكترونية) –
http://ar.wikipedia.org/wiki
63. يعقوب أحمد الشراح، المناهج الخفية، الطبعة الأولى، مطابع القبس، الكويت، 2004.
64. يوسف عبد المعطي، العولمة إلى أين؟ مجلة التربية، الصادرة بوزارة التربية (دولة الكويت)، العدد 34، السنة العاشرة، يوليو2000.

المراجع الأجنبية

65. Touraine , Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents. Paris, Fayard, 1997,P 347.
66. Alain Guillotte, Violence et Education , Presses universités de France, Paris , 1999.
67. Barnabé, C. , Introduction à la qualité totale en éducation. Cap-Rouge (Québec): Les Presses inter Universitaires. 1995.
68. Barnabé, C. , Introduction à la qualité totale en éducation. Cap-Rouge (Québec): Les Presses inter Universitaires, 1995.
69. Baudelot &Establet: L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, 1974.
70. Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
71. Bierlein, L.A., Mulholland L.A. , Charter school update & observations regarding initial trends and impacts (Policy Brief). Tempe, AZ: Morrison Institute for Public Policy, School of Public Affairs, Arizona State University, avril, 1995.
72. Bosetti, L., Foulkes E., O'reilly R., Sande, D. , Canadian

charter schools at the crossroads. Kelowna, BC: The Society for the Advancement of Excellence in Education, janvier, 2000.

73. Boudon Raymond, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Hachette, 1985.
74. Boudon Raymond, L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Hachette, 1985.
75. Boudon Raymonde, L'inégalité des chances: la mobilité sociale, dans les sociétés industrielles, Paris, Armod Colin, Paris, 1974.
76. Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.), Les héritiers, Minuit, Paris, 1964.
77. Bourdieu (P.) et Passeron (J. C.)k La Reproduction: pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, Paris,1970.
78. Bourdieu (P.) La reproduction P.U.F., Paris, 1971.
79. Bourdieu P., Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Droz, 1972.
80. Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les éditions de Minuit, 1970
81. Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éd. de Minuit, 1966.
82. Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, Lès Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éd. de Minuit, 1966
83. Bourdieu Pierre: La Domination masculine, Seuil, Paris , 1998.
84. Bourdieu Pierres &Passeron-J.C.: La reproduction, P.U.F. Paris, 1970.
85. Bourdieu, P. ,Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris: Fayard, 1982.
86. Bourdieu. P , La Reproduction , Minuit J/Cpasseronp, Paris , 1970.
87. Brenstien Basil, Langage et Classes sociales, Minuit, Paris, 1975.
88. Brown, F., Contreras, A.R. , Deregulation and privatization of education. In Education and Urban Societies, vol. 23, no 2, 1991. Pp 144-158.
89. Burguiere Evelyne, Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles, dans C. R. E. S. A. S. l'handicap socioculturel en question, les Editions E. S. F., Paris, 1981.

90. Burniske, R.W. (1998). The shadow play: How the integration of technology annihilates debate in our schools. Disponible sur le Web: [http://www.pdkintl.org/kappan/kbur9810.htm]
91. C. Lévi-Strauss, Anthropologie structurale, Plon, Paris, 1958.
92. Caillé, Alain. La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique. Paris: La Découverte, 1993, p 297.
93. Callahan, R.E. , Education and the cult of efficiency. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1962. pp 246-147.
94. Chervel, A. , L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, Dans Histoire de l'éducation, mai 1988, Volume 38, 1988, pp. 59-119.
95. Choses dites, Minuit, Paris , 1987.
96. Christophy (J.) et Mary J.B., School and inquility saturday Revît et Washington post,17 avril (1972),In Gras (A.), Sociologie de l'éducation: Textes fondamentaux, Paris, Larousse, 1974.
97. Commission européenne, Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation «Accomplir l'Europe par l'Éducation et la Formation», Résumé et recommandations, décembre 1996.
98. Crochet, Alain , Globalisation et firmes-réseaux: le modèle américain. In Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne, sous la direction de Marie-Claude Esposito et Martine Azuelos. Paris: Economica, 1997, pp 63-84.
99. De Coster (S.)& Hotyat Fernand, La sociologie de l'éducation université. De Bruxelles, Bruxelles, 1970.
100. Durand, Gilbert ,L'imagination symbolique. Paris: PUF, 1984.
101. Durand, M. , L'enseignement en milieu scolaire, Paris: Presses universitaires de France, 1996.
102. E. Durkheim, Education et sociologie, Paris,. U.F.,1966.
103. E. Durkheim, Education morale, P. U. F., Paris,1963.
104. Émile Durkheim, L'Éducation morale, Paris, Presses universitaires de France, réed. 1992.
105. Encyclopædia Universalis France S.A. 2008, http://www.universalis.fr/polices.php.
106. Erasmus Geer Geertsy , Humaniste hollandais 1467-1556 ,Larousse 1996.

107. Forquin, J. -C. , École et culture, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.

108. Foucault, M. , Surveiller et punir, Paris. Gallimard, 1975.

109. Freedman, J. ,The charter school idea. Red Deer, AB: The Society for Advancing Educational Research, 1995.

110. Gilbert Durand, Les grandes textes de la sociologie moderne, Bordas, Paris. 1969.

111. Gordon, David, The Concept of the Hidden Curriculum, Journal of Philosophy of Education, Vol.16,No2, 1982.

112. Greider,W. , One world, ready or not: The manic logic of global capitalism. New York: Touchstone, 1998.

113. Haché, D., Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire: les répercussions pour les professionnels de l'éducation. In Éducation et francophonie, vol. XXVII, Perspectives d'avenir en éducation, 1999. Disponible sur le Web: ttp://www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Hache.html].

114. Haché, D. , Public education at the dawn of the new millennium: The New Zealand experiment. In McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 34, no 2, 1999 , pp 133-134.

115. Hallak (J.), A qui profite l'école? P.U.F, Paris, 1974.

116. Henry, Jules, Cultural Against Man, New York: Vintage Books. 1963.

117. Herbart (Johann Friedrich), Philosophe et pédagogue allemand ,Oldenburg 1776 – Gttingen, 1841.

118. Huitin (R.), Des chances pour tous, Genčve, 1979.

119. Illiche Ivan, Une société sans école, Seuil, Paris, 1971

120. Ivan Illich, Sociologie américain d'origine autrichienne (Vienne 1926) Ecrit: (Une société sans école, 1971 ; le Genre vernaculaire, 1983.

121. Ivan Illich, Une Société sans école, Paris, Seuil, 1971.

122. J. Habermas , La technique et la science comme idéologie. Paris, Gallimard,1990.

123. J. Hallak , A qui profite l'école? P. U. F, Paris, 1974.

124. J. Schriewer , L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche, pp. 9-27, Revue Française de Pédagogie, no 121: l'éducation comparée, octobre-novembre-décembre. 1997.

125. J. Schriewer, Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation, 1997, pp. 107-139.

126. J.Palmero, Histoire des institutions et des doctrine pédagogiques par les textes , SUEL, Paris,1955, pp130-135.
127. Jackson, Philip, Life in the Classroom , New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.
128. Kane, P.R., Lauricella, C.J. , Assessing the growth and potential of charter schools. In Privatizing Education, H.M. Levin (éd.), Boston, MA: Westview Press,2001, pp203-233.
129. Kollberg, Lawrance, The Moral Atmosphere of the School, in Overly (ed.), The Unstudied Curriculum and It's Impact on Children, 1970.
130. Kuhn, Thomas Samuel. La structure des révolutions scientifiques. Paris: Flammarion, 1983.
131. Lévi-Strauss, in Georges Charbonnier, Entretiens avec Lévi-Strauss, Paris, Union générale d'éditions, 1961, pp. 32-33.
132. Michael Barker, E-education is the New New Thing, Edinvest, premier trimestre 2000.
133. Miron, G., Applegate, B. (). An evaluation of student achievement in Edison schools opened in 1995 and 1996. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, Western Michigan University, 2000.
134. Mitgang, L.D., Connell, C.V. , Educational vouchers and the media. In Privatizing Education, H.M. Levin (éd.), Boston, MA: Westview Press, 2001. pp 20-35.
135. Morin,E., Pour sortir du XXIème siècle, Fermand Nathan,, Paris, 1984.
136. Nelles, W. , The world education market comes to Canada. In Our Schools/Our Selfs, vol. 10, no 2, 2001, pp 93-100.
137. Nico Hirtis. changer l'école pour changer le monde , Les cahier de l'école démocratique Belgique , Novembre , 2003.
138. OCDE, Analyse des politiques d'éducation, Paris ,1998.
139. OCDE, Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie. Réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales au Château de la Muette, Paris, 14-15 octobre 1997, OCDE/GD(97)162.
140. Oppenheimer, T. , The computer decision. In The Atlantic Monthly, juillet. 1997.
141. P. Bourdieu &(J. C.) Passeron, La reproduction, Paris. Minuit, 1970.
142. P. Bourdieu, Le sens pratique, Paris, Ed. de Minuit. 1980.

143. P. Bourdieu; (J. C.) Passeron, La reproduction, Paris, Minuit, 1970.
144. P. Dominicé, L'histoire de vie comme processus de formation, Paris, L'Harmattan, 1990.

145. P. Raynaud et P. Thibaud, La fin de l'école républicaine, Paris, Calmann-Lévy, 1990.
146. Paul Ricœur, Histoire et vérité, Paris, Le Seuil, 1955.
147. Petitat, A. , Production de l'école - Production de la société: analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident, Genève: Librairie Droz S. A, 1982.
148. Pharo, Patric, La description des structures formelles de l'activité sociale. Dans Ackermann, Werner et al , Décrire: un impératif?, Paris: École des Hautes Études en Sciences sociales. 1985, P 164.
149. Pierre Bourdieu , Méditations pascaliennes. Éléments pour une philosophie négative, Seuil, 1997.
150. Pierre Bourdieu , Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action, Paris , 1994.
151. Pierre Bourdieu Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris, 1992.
152. Pierre Bourdieu, Capitale sympolique et Classes sociales , dans L'ARC, N72, 2e Trimestre, 1978.
153. Pierre Bourdieu, Le sens pratique, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
154. Popper, K. , La connaissance objective, Paris: Éditions Complexe, 1978.
155. Postman, N., The end of education: Redefining the value of school. New York, NY: Vintage Books, 1996.
156. R. Petrella , Le bien commun. Éloge de la solidarité, Labor, Bruxelle, 1996.
157. R. Robertson, Globalization, social theory and global culture, Sage publications, London, 1992.
158. Rey, A. Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Robert. 1992.
159. Rist, M.C. , Whittling away at public education. In The Executive Educator, septembre. 1991
160. Robeert Dottrenns, La cris de L'éducation et ses remèdes, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1971, PP 23-30.

161. Robert Dottrens: La cris de l'éducation et ses remèdes , Delanchaux et Niesté, Paris , 1971.
162. Robertson, H.J. No more teachers, no more books: The commercialisation of Canada's schools. Toronto, ON: McClelland & Stewart Inc, 1998.

163. Roland Meinghat, A sociology of education , London: Holt, Rinehart Winston , 1981.
164. Sartre, Jean-Paul , Critique de la raison dialectique, Paris: Editions Gallimard, 1985
165. Simondon, G. , Du mode d'existence des objets techniques, Paris: Aubier, 1989.
166. Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P. U. F, Paris, 1982.
167. Snyders Georges, École, classe et lutte des classes, Paris, Presses universitaires de France, 1976
168. Starr, P. , The limits of privatization. In Prospects for Privatization, S. Hanke (éd.), vol. 36, no 3, 1987, pp 124-137.
169. Synders George: Ecole classe et lutte des Classes, Paris, P. U. F. , Paris, 1974.
170. Table ronde des industriels européens, Education et compétence en Europe, Etude de la Table ronde européenne sur l'éducation et la formation en Europe, février 1989.
171. Tardif, M., Le travail enseignant au quotidien, Belgique/Québec: Éditions de Boeck/Presses de l'Université Laval, 1999.
172. Taylor, F.W. , La direction scientifique des entreprises. Paris, France: Dunod. The Edison Project (1994). Partnership school design. New York, NY: The Edison Project, 1967.
173. Touraine, Alain (1992) ,Critique de la modernité. Paris: Fayard, 1992.
174. Vincent, G. , L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994.
175. voir: O. Beigbeder, La Symbolique, coll. Que sais-je ?, P.U.F., Paris, 1957.
176. Witte, J.F. , The market approach to education. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

الفهرس

الفصل الثالث:



رأسمالية المدرسة في عالم متغير : الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي ... / علي أسعد وطفة .- دمشق: اتحاد الكتاب العرب ، ٢٠١١.- ٢٨١ ص ؛ ٢٤ سم.- (سلسلة الدراسات ؛ ٤).

١-٣٧٠،١٩ وطف ر ٢-٣٧١ وطف ر
٣- العنوان ٤- وطفة ٥- السلسلة
مكتبة الأسد

أبدعت العولمة تمائمها التربوية، وتعويذاتها السحرية، لتحويل المدرسة إلى مؤسسة رأسمالية بامتياز في وظائفها وغاياتها. والمدرسة تفقد اليوم كثيرا من بريقها الإنساني وتألقها الأخلاقي تحت وقع تحولات رأسمالية جديدة تختزل الإنسان إلى أبعاده الوثنية وتضعه في دائرة اغتراب إنساني يستلب جوهره الإنساني وعمقه الأخلاقي، وهي تحتَضر اليوم على مذابح التقدم المادي للعولمة، وتذهب ضحية الشهوات الرأسمالية الزاحفة نحو المال والربح والقوة والسطوة والسيطرة .

يبحث هذا الكتاب في الجوانب الخفية للتحولات الرأسمالية في المدرسة، ويتناول مختلف الديناميات والصيرورات الرأسمالية الصامتة التي تستهدف الجوانب الإنسانية في المدرسة محوّلة إياها إلى مجرد أداة إنتاج رأسمالية وجهاز لإنتاج وإعادة إنتاج النظام الرأسمالي في حلته الجديدة.

ومن ثم فإن الكتاب يفضح مختلف الممارسات البرجوازية الرمزية في المدرسة بوصفها فضاءً للصراع الطبقي، ويستكشف مختلف العمليات الخفية التي توظفها الطبقة الرأسمالية في تحويل المدرسة إلى مؤسسة برجوازية تعمل في خدمة الدولة الرأسمالية لإعادة إنتاج المجتمع سيكولوجياً وثقافياً واجتماعياً على مقاييس المصالح الليبرالية الجديدة.



أ.د. ع



مطبعة اتحاد الكتاب العرب

دمشق